

VI SEMINARI PERMANENT D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL.
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació/Xarxa XIROI
(Xarxa Interinstitucional de Recerca , Orientació i Inserció)

Barcelona, 17 de novembre de 2005

COMPETÈNCIES GENÈRIQUES A LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA.
PERCEPCIONS DE L'ALUMNAT I DEL PROFESSORAT.

Per Enric Corominas Rovira i Equip.
Universitat de Girona, Departament de Pedagogia.

Aquest Document de Treball està compostat per una introducció al tema de les competències genèriques i per dos articles (un d'ells ja publicat i un altre en premsa) al voltant del mateix tema.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA: DEFINICIONES.

1. Introducción

Desde hace un tiempo, el término “competencias” se ha incorporado plenamente a los escritos científicos sobre planes de formación tanto en el nivel de estudios de formación profesional básica como en el nivel de educación secundaria y también en los estudios superiores. Podríamos decir que ha venido a suplir el término “saberes” en la concepción de formación tradicional. “De un aprendizaje centrado en las materias (donde el acento se pone en los saberes), la pedagogía orientada hacia las competencias define las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de efectuar después del aprendizaje” (Dolz et Ollagnier, 2002).

Esta incorporación seguramente ha estado influida por el amplio uso del término ‘competencias’ en el ámbito laboral.

Como apunta el Informe Delors (Delors, 1996), en lugar de calificación, aún muy impregnada de la idea de habilidad material, los empresarios reclaman cada vez más la “competencia”, que es una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, como el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo... En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Zarifian (1999) expone que el artesano o el labrador medieval ejercía su trabajo según los conocimientos y saber hacer heredados por tradición y mejorados por la experiencia. Casi no tenía sentido separar el puesto de trabajo, la ocupación específica y el

trabajador. Eran las capacidades y habilidades del oficial las que definía su actuación. Con la industrialización, y consecuente diversificación de los trabajos, se distingue y separa el trabajo del trabajador. El puesto de trabajo es objeto de análisis y se describe en tareas y funciones. El taylorismo se preocupa del rendimiento en el puesto de trabajo, que las tareas se hagan bien y rápido. La *calificación* del trabajador se hace en función del puesto de trabajo. Calificar al trabajador quiere decir que sabe hacer las funciones y tareas. El trabajador es pasivo, él no ha definido el puesto de trabajo o las tareas. La calificación rige por una parte la formación profesional y por otra la remuneración, así como situaciones de homologación de títulos profesionales, posibilidad del ejercicio profesional en otros países, etc.. Cabe advertir que es todavía el modelo dominante hoy. La gran mutación a partir de los 60s con la incorporación de las *competencias* es que “el trabajo retorna al individuo”. No se califica el puesto de trabajo sino, directamente, el individuo. *El trabajo es la actualización, la realización de una competencia.*

Zarifain añade que se hace necesario incorporar el concepto de *situación* para entender el de competencia: se es competente en referencia a una situación (Ej.: el vendedor es competente en referencia a una situación de relación con el cliente). La competencia se ejerce en una situación, es la manera de intervenir exitosamente en una situación. La situación no existe sin el individuo. *Ahora no es el puesto de trabajo quien define la calificación sino el individuo activo en una situación.*

“La tarea es un elemento de la situación de trabajo. La competencia es una característica del operador que le permite dar una significación a la situación de trabajo” (Aubert y Gilbert, 2003:16)

Situación y acontecimiento (eventualidad, incidente) se relaciona con *la toma de iniciativa*. Ser competente es tomar una iniciativa en relación a una situación y hacerse responsable de ella.

Hoy muchas situaciones de trabajo se resisten a ser planificadas con antelación, tienen mucho de imprevisible, de fortuito. A menudo el trabajo consiste en vigilar fallos o detectar errores. De las rutinas del trabajo se encargan los automatismos, los programas informáticos. En la producción, el hombre se encarga de situaciones producidas por fallos o por el azar. En el trabajo de servicios se encarga de las demandas imprevisibles de los clientes. *El trabajo es la acción experta del individuo en una situación casual.*

Aunque completar algunas tareas de la vida requiere el uso de una sola competencia, es común que se utilicen varias competencias en conjunción.

“Una sola competencia es raramente operacional. Se tiene que asociar con otros dominios de competencias para conseguir su plena eficacia.” “El conjunto de competencias adquiridas constituye el *potencial humano*. (Labruffe, 2003: 42-43).

Las competencias se capitalizan, se suman y resulta el *perfil profesional*.

Desde el enfoque que guía el presente artículo, las competencias se atribuyen al individuo, pero está emergiendo la perspectiva de las “competencias colectivas” (Rabasse, 2000, Boreham, 2004). Se entiende que el trabajo es el resultado del esfuerzo cooperativo de un conjunto de actores que, en cohesión, persiguen un objetivo común.

Las competencias tienen que poder ser evaluadas. Aunque en el presente trabajo no tratamos la evaluación de las competencias, hace falta recordar que es en las prácticas de evaluación donde se hace imprescindible un lenguaje común y donde hace falta delimitar unívocamente criterios, indicadores, niveles...

Estamos lejos de “la definición” de competencia. Ofrecemos algunas definiciones con el afán de extraer puntos comunes:

“Competencia de Acción Profesional” - Echeverría, B. (1996, 2002)- es poner en práctica el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para afrontar de forma efectiva –con el nivel y calidad requeridas- las funciones y tareas que demanda una profesión y para resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el conjunto del entorno sociolaboral. Es el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos: “Saber” o *competencia técnica* (posesión de saberes especializados), “saber hacer” o *competencia metodológica* (aplicación de conocimientos a situaciones laborales concretas), “saber estar” o *competencia participativa* (atención a la evolución del mercado de trabajo, disposición a la cooperación con los otros) y saber “ser” o *competencia personal* (auto imagen realista, Asunción de responsabilidades).

Competencia es la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo. (Ernest & Young Consultoras, 1997).

Competencias: Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares. (Dieter Martens, citado en INCANOP, 1997).

Competencias clave: Conjunto de capacidades que la persona pone en juego para afrontar las exigencias y obligaciones del trabajo. Las capacidades son observables a través de comportamientos. Toda competencia se relaciona siempre a un contexto. (Evequoz, 2003).

Competencia:

- Es la toma de iniciativa y de responsabilidad del individuo en las situaciones profesionales que afronta.
- Es la inteligencia práctica basada en los conocimientos adquiridos y la transformación de este “saber hacer” para los aprendizajes adquiridos en la diversidad de situaciones vividas.
- Es la facultad de movilizar la red de actores que se asocian en una misma situación, compartir retos y asumir corresponsabilidad. (Zarifian, F., 1999).

La competencia es una característica individual o colectiva vinculada a la posibilidad de movilizar y poner en práctica de manera eficaz un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes comportamentales en un contexto dado”. (Aubret, J. et Gilbert, P., 2003).

Competencia es la combinación dinámica de atributos –respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o como los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo. Distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles). (Proyecto Tuning, 2003).

Intentamos extraer de estas definiciones algunas notas esenciales del concepto competencia.:

- Tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza, en la acción.
- Está vinculada a un contexto, a una situación dada.
- Integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
- Es educable.

Se pueden diferenciar las competencias específicas de una profesión y las competencias transferibles o genéricas comunes a varias situaciones laborales.

2. Competencias específicas y competencias genéricas.

Como acabamos de mencionar, hay bastante coincidencia en distinguir las *competencias específicas* (conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión) de las *competencias genéricas*, también denominadas competencias transversales, (Ej.: selección y uso de la información, liderazgo, ambición profesional, afán para la calidad, etc.) que cooperan en la realización de tareas ocupacionales. Las competencias genéricas o transversales son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción, como un valor añadido que aporta empleabilidad, y motivan el desarrollo y progreso profesional.

En un contexto de trabajo se desarrollan actividades “técnicas”, pero también se dan unas normas sociales compartidas por el grupo. Así, cabe hablar de cooperación, de relaciones interpersonales, y también, de conceptos éticos.

La preparación profesional abarca pues tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (Ej.: interpretar una gráfica de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes...) como el entrenamiento en competencias genéricas, comunes a muchas profesiones (Ej.: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad...) Las competencias específicas están más centradas en el “saber” profesional, el “saber hacer” y el “saber guiar el hacer de otras personas”; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el “saber estar” y el “saber ser”. Son transferibles en el sentido que sirven en diferentes ámbitos profesionales.

Podemos establecer que el *saber ser* es en parte un resultado del *saber* y del *saber hacer*. Aquí se plantea una confusión común entre competencia genérica y rasgos de personalidad. La personalidad corresponde a lo que es estable en el espacio y en el tiempo, a la parte permanente de nosotros mismos y por lo tanto, en ningún caso puede depender del contexto o de una situación particular. (Evequoz, 2003:11). Interesa lo que las personas *hacen*, no lo que *son*.

Por otra parte el *saber ser* se manifiesta a través de un *saber hacer* relacional o personal. Las competencias se expresan cuando se movilizan en la ejecución de una tarea. La competencia es una noción abstracta que sólo se pueden observar sus manifestaciones, es decir, se infieren desde la actividad ejercida. La ‘tarea’ es un elemento de la situación de trabajo mientras que la ‘competencia’ es una característica

del operador que le permite dar una significación a la situación de trabajo (Aubert, Gilbert, 2003:15-16) No hay que confundir las competencias con los resultados, si bien los resultados es el mejor indicador de dominio de las competencias.

En el interesante trabajo del ya citado Evequoz (2003) donde presenta un novedoso proceso de evaluación y certificación de competencias establece que las competencias genéricas (*competences clés*) son una combinación de varias capacidades o saber hacer. Las competencias se manifiestan mediante comportamientos que son observables y se consideran indicadores de las capacidades. Se ha dicho que esto supone una contradicción: la competencia es la *performance* chomskiana.

(En el anexo de la publicación referenciada se presentan cinco competencias clave: Tratar la información, Organizar, Resolver problemas, Trabajar en equipo, Dirigir/Organizar, y Comunicar con las correspondientes capacidades e indicadores).

Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable. En nuestro país, estamos un tanto rezagados:

Mora, J.G (2003), presenta los resultados de una encuesta realizada a jóvenes titulados superiores en Europa en la que se indaga sobre su situación laboral así como sus opiniones acerca de las competencias profesionales que tenían en el momento de acabar sus estudios y aquellas que exige su actual puesto de trabajo. Se constata que los requerimientos del trabajo son mayores que los adquiridos en la carrera. Los jóvenes graduados españoles perciben que están en un nivel claramente inferior al de sus homólogos europeos en dominio informático, idiomas, capacidad de trabajo bajo presión i atención al detalle. Todos coinciden en señalar que los mayores déficits formativos se dan en las competencias participativas: capacidad de liderazgo, tomar decisiones, asumir responsabilidades y, en el caso de la universidad española, se considera que no desarrolla ni estimula el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo, la capacidad crítica así como la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, una actitud positiva hacia éste.

De Miguel ,M.(2003, p.18) advierte que “ la calidad de la enseñanza depende del tipo de objetivos que se quieren alcanzar. En la Universidad Española necesitamos clarificar el perfil del profesional que queremos formar concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante cambio...la fragmentación de los planes de estudio actuales hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de “su asignatura”, pero nadie es responsable del resto; es decir de todo lo que incide en la formación global los titulados”

Ante el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior debe asumirse plenamente el reto de atender a la formación de competencias genéricas. Surgen los interrogantes clásicos: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? Nos parece crucial indagar en la motivación, la perspectiva, la disposición de los implicados en promover y facilitar estos aprendizajes en la nueva concepción de la universidad.

PRIMER ARTÍCULO

Corominas, E. (2001) Competencias genéricas en la formación universitaria, Revista de Educación, nº 325, pp.299-321)

OBJETIVOS

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

MUESTRA

El estudio empírico que presentamos se centra en el análisis de las opiniones de alumnos de último curso (n: 219) y los profesores de la diplomatura de Ciencias Empresariales (n:35) de la Universidad de Girona.

QUESTIONARIO

Valoración alumnos: Posesión, Importancia en relación al perfil profesional de Diplomado en Ciencias Empresariales, Influencia ejercida por la universidad
 Valoración profesores: Importancia ..., Influencia a través de su acción formadora.
 Escala tipo Lickert de 1 (Mínimo) a 5 (máximo)

Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales

COMPETENCIAS GENÉRICAS¹

Planificación, organización y gestión.

- Distribución del tiempo. Ordenar actividades o tareas a realizar según la importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos, organizar agenda y horarios para realizar tareas sin malgastar tiempo.
- Administración y gestión de dinero: Preparar presupuestos, estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro.

Creatividad.

- Tener imaginación, saber combinar ideas o informaciones de manera original.
- Crear enfoques innovadores para tratar de encontrar respuestas a cuestiones o situaciones complejas.
- Toma de decisiones y resolución de problemas.
- Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición.

¹ Establecemos la distinción entre competencias genéricas y cualidades personales -inspirada en SCANS- considerando que las competencias pertenecen preferentemente al *dominio cognitivo-social* de la actuación del individuo, mientras que las cualidades se vinculan más al *dominio emotivo-ético*. (En el manual *Career Path Planner for Secondary Students*, publicado en 1998 por el Institute for Workforce Education y el Instructional Materials Laboratory de la Universidad de Missouri-Columbia, se hace la distinción entre *transferible skills* (las cinco competencias de SCANS) y *personal work readiness skills* o *personal work etics*, como el conjunto de creencias y características con que cada uno actúa e interacciona con su entorno de trabajo, que equivale a una versión ampliada de las cualidades personales del SCANS.)

-Solución de problemas: Saber clarificar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada

-

Selección y uso de la información.

- Obtención de información relevante: Conocer las fuentes donde conseguir la información (oral, escrita, gráfica, etc.) que precisamos. Evaluar y seleccionar la información que nos es apropiada.
- Saber clasificar y archivar la información disponible para facilitar un fácil acceso cuando necesitemos recuperarla.
- Saber seleccionar la mejor manera de transmitir información: uso del canal idóneo (oral, escrito, pictórico, etc), escoger el formato de presentación más conveniente, etc.

Habilidades de pensamiento.

- Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación que se basan en la identificación de semejanzas y diferencias.
- Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.

Comprensión de sistemas.

(Sistema: Conjunto de elementos o unidades interdependientes diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico.)

- Comprensión de sistemas sociales: Conocer los códigos de funcionamiento - formales o informales- y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc) y actuar correctamente en su seno.
- Comprensión de sistemas tecnológicos: Comprender las diferentes partes de un sistema tecnológico (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) y la interacción entre las partes.

Comunicación.

- Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos o informes y en conversaciones o debates, adecuando el estilo de lenguaje al interlocutor o al auditorio.
- Ser capaz de hablar en público acompañando el mensaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación, postura, etc)
- Liderazgo
- Presidir una reunión: Evitar digresiones o enfrentamientos en las intervenciones. Hacer que se respeten los turnos de opinión, de réplica y de contrarréplica
- Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como a líder, guía, supervisor, director, etc.

Relación interpersonal.

- Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de "saberse poner en el lugar del otro".
- Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: Trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos.

Trabajo en equipo.

- Participación como miembro de un equipo: Aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto de grupo. Hacerse propios los objetivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos.
- Participación en reuniones de grupo: Saber escuchar y saber hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas.

Autodirección y autoformación.

- Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.
- Orientación hacia la calidad: Sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien.
- Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias de futuro.

Autopromoción.

- Desarrollar estrategias para promocionarse. "Saberse vender".
- Ofrecer una imagen positiva: Procurar ofrecer un buen aspecto o apariencia personal (vestir apropiadamente, ser esmerado y cuidadoso, trato cortés, etc)

Adaptabilidad al cambio.

- No temer los cambios. Flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias, situaciones o nuevos sistemas organizativos.
- Modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.

CUALIDADES PERSONALES

1. Buena autoestima. Confianza en sí mismo/a.
2. Atribuirse la parte justa en los éxitos o fracasos: Considerar que son consecuencia de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas).
3. Asertividad: Ser positivo/va evitando tanto la sumisión como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas ni violentas.
4. Control del estrés: Saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones.
5. Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre "lo que se dice" y "lo que se hace"
6. Ser una persona responsable, formal, en quien se puede confiar
7. Persistencia, constancia: Implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente.

RESULTADOS.

Tabla nº 5.- Estadísticos de las valoraciones de los alumnos y profesores. Comparación de medias entre las valoraciones de *importancia* y de *influencia* otorgadas por alumnos y profesores

	<i>Posesión</i>		<i>Importancia</i>				Sig.	<i>Influencia</i>				Sig.
	Alumnos		Alumnos		Profesores			Alumnos		Profesores		
	M	SD	M	SD	M	SD		M	SD	M	SD	
Competencias genéricas												
Planific., organización, gestión.	3.45	.77	4.48	.61	4.26	.92		2.68	.99	3.26	1.29	**
Creatividad	3.33	1.01	3.98	.83	3.80	.99		2.29	.99	2.77	.97	**
Toma decisiones/Resol. Probl.	3.52	.79	4.39	.69	4.20	.80		2.92	1.05	3.66	1.21	**
Selecc. y uso de la información	3.32	.78	4.11	.77	4.37	.73		3.05	1.04	4.09	.78	**
Habilidades de pensamiento	3.42	.81	3.93	.81	3.97	1.04		2.88	.99	3.77	.97	**
Comprensión de sistemas	3.12	.87	3.57	.89	3.63	.81		2.69	1.10	3.17	1.04	*
Comunicación	3.06	1.03	4.27	.76	4.31	.76		2.74	1.14	3.31	1.05	**
Liderazgo	2.94	1.01	3.92	.79	3.60	.95	*	2.30	1.03	2.40	1.33	
Relaciones interpersonales	4.15	.78	4.26	.79	4.26	.78		2.63	1.17	2.74	1.12	
Trabajo en equipo	3.74	.82	4.33	.65	4.17	.82		3.26	.98	3.60	.88	
Autodirección / Autoformación	3.89	.87	4.45	.74	4.29	.91		2.95	1.20	3.38	.95	*
Autopromoción	3.57	.98	4.05	.88	3.65	.88	*	2.20	1.04	2.38	1.16	
Adaptación al cambio	3.58	.98	4.15	.82	4.18	.90		2.52	1.10	3.15	1.21	**
Qualidades personales												
Autoestima	3.52	1.02	4.42	.79	3.91	.74	**	2.29	1.07	2.74	1.04	*
Atribuc	3.75	.85	3.94	.94	3.94	.84		2.31	1.01	2.57	1.12	
Asertividad	3.67	.97	3.95	.92	3.86	.91		2.28	1.04	2.57	1.07	
Control del estrés	3.42	1.07	4.24	.82	3.97	.98		2.09	1.08	2.31	1.02	
Honestidad	4.24	.64	4.44	.75	4.23	.97		2.44	1.10	3.03	1.34	**
Responsab., se puede confiar	4.50	.59	4.67	.61	4.37	.73	**	2.38	1.12	2.91	1.15	**
Persistencia	3.82	.91	4.36	.73	4.26	.74		2.62	1.11	3.40	.98	**

ALUMNOS

- Posesión de competencias/cualidades:

Se da una tendencia hacia las valoraciones altas con una amplitud del rango de valoraciones reducido (de 2.94 a 4.15 en el grupo de competencias y de 3.42 a 4.50 en el grupo de cualidades). Por ello el establecer un orden de prioridades no es muy clarificador especialmente en los lugares centrales con diferencias muy reducidas. Las valoraciones más altas corresponden a 'Responsabilidad', 'Honestidad' y 'Relaciones interpersonales', y las más bajas se dan en 'Liderazgo', 'Comunicación' y 'Comprensión de sistemas'.

- Importancia atribuida a las competencias/cualidades:

En todos los casos son superiores a la valoración dada en *posesión*, el incremento de las medias oscilan desde un par de décimas hasta 1.2 puntos.

Influencia ejercida por la universidad en la adquisición o mejora de las competencias/cualidades:

En todos los casos las valoraciones son inferiores a las de *posesión* y por consiguiente muy inferiores respecto a las de *importancia*. Las diferencias entre *importancia* e *influencia* oscilan entre 1 y 2 puntos siempre favorables a la primera valoración. Este cálculo – diferencia entre *importancia* e *influencia* - viene a significar la “efectividad de la enseñanza universitaria”, es decir, qué aspectos se atienden con mayor énfasis o cuáles quedan más desatendidos.

Las diferencias más notables se dan en cualidades personales ('Responsabilidad', 'Autoestima', 'Control del estrés', 'Honestidad'). Las diferencias más reducidas las hallamos en 'Comprensión de sistemas', 'Habilidades de pensamiento', 'Uso de la información' y 'Trabajo en equipo'. Estos resultados son un reflejo de las funciones prioritarias de carácter “curricular” que tradicionalmente se atribuyen a la universidad: las competencias que se adquieren en el proceso de aprendizaje de saberes son “más atendidas”. De otra parte, evidentemente, la preparación en cualidades personales de carácter emotivo o ético resulta difícil en la universidad.

PROFESORES

- Importancia atribuida a las competencias/cualidades:

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

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

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

Al comparar las medias entre las valoraciones de alumnos y profesores respecto a la atribución de *importancia* sólo en dos competencias y en dos cualidades las diferencias entre medias son significativas ('Liderazgo', y 'Autopromoción' ($\alpha = .05$) y

'Autoestima' y 'Responsabilidad' ($\alpha = .01$)), siendo mayores en los dos casos las medias de los alumnos.

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

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

SEGUNDO ARTÍCULO (EN PRENSA)

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R., (Grupo de investigación 'Bitàcola' de la Universitat de Girona) **Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria.** (Aceptado por la Revista de Educación, para su publicación en el 2006)

Selección de un referencial de competencias genéricas susceptibles de ser incorporadas en la formación universitaria.

La expresión “referencial de competencias” proviene del campo de los recursos humanos, es el documento que identifica las competencias útiles en la organización ahora y en el futuro, que comporta la determinación de niveles de complejidad creciente en el interior de cada una de ellas. Se utiliza en el reclutamiento, la formación, la promoción, la reconversión de los trabajadores. El *bilan de compétences* se hace a partir de este documento base (Labruffe, 2003)

Siguiendo este modelo, cada universidad tendría que establecer cuales serán las competencias genéricas que pretende conformar y mejorar en sus estudiantes.

Criterios de selección. Categorización.

Nos planteamos dos preguntas: ¿Cuáles son las competencias genéricas que la universidad tendría que fomentar o mejorar? ¿Hace falta establecer una categorización? En un estudio anterior (Corominas, 2001) se analizó la complejidad terminológica y semántica de destacadas propuestas de competencias genéricas, SCANS (U.S. Department of Labour, 1991), O*NET; Bennet, Dune & Carré (1999); Working (Miles, 1994, 1996).

Consideramos que las fuentes en las que podemos ilustrarnos son los estudios hechos en el ámbito empresarial (¿qué piden los empresarios?), y en el ámbito académico (¿qué hacen otras universidades?) o bien en la opinión de los principales implicados (¿cuál es la percepción de los graduados en formación o de los que ya han hecho la transición de la universidad al mundo del trabajo?).

Como ejemplo aportamos algunas informaciones obtenidas de las fuentes mencionadas y de trabajos teóricos sobre el tema.

Aubret y Gilbert (2003:132) distinguen cuatro categorías de competencias:

- De orden intelectual: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas, etc.
- De orden interpersonal: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros, etc.
- De orden empresarial: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.
- De orden madurativo: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.

En un estudio conjunto de cuatro universidades canadienses (Grayson. 1999) se utilizan las siete categorías de competencias siguientes (se indican sólo algunos de los tópicos que incorpora cada categoría):

- Analíticas (identificar pros y contras de una cuestión controvertida, explicar los propios puntos fuertes o puntos débiles a un potencial empresario, etc.)
- De comunicación (leer un artículo, escribir un informe, etc.)
- De relaciones interpersonales (valorar sentimientos de las personas, aceptar los propios errores, etc.)
- Organizativas (planificar estrategias, organizar prioridades, etc.)
- Comparativas (establecer comparaciones entre países, entre épocas, etc.)
- De cálculo (calcular descuentos, determinar porcentajes, etc.)
- De uso del ordenador (procesar textos, uso de una hoja de cálculo, etc.)

Una propuesta bastante simplificada es la de Bennet, Dune & Carré (1999):

- Dirección / gestión de sí mismo (distribuir el tiempo efectivamente, establecerse objetivos y prioridades, mostrar flexibilidad intelectual, afrontar situaciones de estrés, etc.)
- Dirección gestión de la información (utilizar las fuentes de información apropiadas, utilizar el lenguaje adecuado a las diversas actividades y situaciones, uso innovador y creativo de la información, etc.)
- Dirección / gestión de los otros (respetar puntos de vista y valores de los otros, tomar la iniciativa y liderar el grupo, saber negociar, trabajar productivamente en un contexto cooperativo, etc.)
- Dirección / gestión de las tareas (identificar la estructura clave de un proceso, saber planificar y llevar a cabo una actuación, evaluar resultados, etc.)

Lawrence K. Jones profesor emérito de la North Carolina State University ha desarrollado un recurso de orientación disponible en la red (The Career Key <http://www.careerkey.org>). Agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

- Competencias básicas: lectura escritura, matemáticas, escuchar y hablar.

- Competencias de pensamiento: pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, visualización.
- Competencias de relación con personas: relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
- Cualidades personales: autoestima, autogestión, responsabilidad.

El Career Center de la Bowling Green State University a Ohio (*Competencies Defined*) propone para sus estudiantes la consecución de competencias en los siguientes bloques:

- Planificación y organización.
- Comunicación oral y escrita.
- Toma de decisiones, supervisión, gestión y o liderazgo
- Gestión financiera
- Pensamiento crítico, solución de problemas y resolución de conflictos.
- Construcción de un equipo de trabajo y trabajo en equipo.
- Tolerancia y ética
- Gestión personal y profesional.

Ya en el 1982 Paul Breen y Urban Whitaker en San Francisco State University establecieron las competencias transferibles a las artes liberales (*Career Development Liberal Arts Skills at Evergreen*) después de una consulta a los estudiantes, profesores y empresarios. La propuesta que ha estado adoptada por otros centros superiores constituye un amplio repertorio agrupado en las siguientes categorías:

- Gestión de la información.
- Diseño y planificación.
- Investigación.
- Comunicación.
- Relaciones humanas e interpersonales
- Pensamiento crítico
- Gestión y administración
- Valoración
- Desarrollo personal y profesional

La Universidad de Cambridge tiene establecidos cuatro clusters de competencias transferibles para todos sus estudiantes (*Transferable Skills for Undergraduate Students*, 1998-2003)

- Competencias intelectuales (Ej.: análisis, síntesis, valoración crítica, solución de problemas, etc.)
- Competencias de comunicación (oral y escrita)
- Competencias de organización (Ej.: trabajar independientemente, iniciativa, gestión del tiempo, etc.)
- Competencias interpersonales (Ej.: trabajar con otros, motivarlos, flexibilidad/adaptación, etc.)

Un ejemplo de categorización desde la empresa:

La European Space Agency tiene establecido un modelo de competencias genéricas para sus empleados dividido en cuatro categorías. (*ESA-Careers at ESA- Core Skills*):

- Cognición (pensamiento): aprendizaje continuo, pensamiento sistémico y estratégico, innovación y creatividad, solución de problemas.
- Relaciones (interacción): Comunicación, acompañamiento y motivación de los otros, gestión de las relaciones, trabajo en equipo.

- Identidad corporativa (manera de ser) integridad, auto motivación y disciplina, sensibilidad cross-cultural.
- Acciones (manera de hacer): orientación hacia los resultados, planificación y organización, enfoque hacia el cliente, tomar riesgos responsablemente.

El informe *Employer's Needs and Graduate Skills* (1998) describe la consulta hecha a 80 empresarios de los graduados en la Universidad de Surrey al Reino Unido. Las competencias que más pedían, en orden descendente eran: - Comunicación (oral, escrita y interpersonal), - Trabajo en equipo, incluyendo habilidades de liderazgo, - Solución de problemas, - Dominio de tecnologías de la información, - Planificación y organización, incorporando la auto-gestión, - Iniciativa, y - Flexibilidad/ Adaptabilidad.

Bennett (2002), llevó a término, también en el ámbito del Reino Unido, un análisis de las *transferable skills* que se piden en 1000 anuncios de oferta de trabajo a recientes graduados. En orden de mayor a menor frecuencia aparecen: - Comunicación, - IT, - Organización, - Trabajo en equipo, - Relación interpersonal, - Pensamiento analítico, - Auto-confianza, - Razonamiento numérico, - Iniciativa, - Presentación, - Lengua extranjera, - Liderazgo y - Adaptabilidad.

Resulta que encuentra una muy notable coincidencia entre este listado y el que había establecido previamente a partir de un análisis bibliográfico. Subrayamos que en las conclusiones reclama un trabajo conjunto de conceptualización entre las asociaciones de empresarios, las universidades y las organizaciones gubernamentales para hacer uniforme de la terminología y definiciones.

La University of Western Australia (Paton, 1996) en una encuesta a los estudiantes analiza el nivel de competencias genéricas logrado poco antes de completar sus estudios. Se relacionan a continuación. (El asterisco indica aquellas competencias genéricas en las que los estudiantes valoraban que habían recibido un desarrollo significativo durante sus estudios):

-Comunicación oral; - Comunicación escrita*; - Aprendizaje de nuevas habilidades y nuevos procedimientos*; - Trabajo en equipo; - Toma de decisiones; - Solución de problemas*; - Adaptación de los conocimientos a nuevas situaciones*; - Trabajar con supervisión mínima*; - Comprender la ética y las implicaciones sociales y culturales de las decisiones; - Cuestionar los saberes establecidos; - Ser abierto a nuevas ideas y posibilidades*; - Pensamiento y razonamiento lógico*; - Pensamiento creativo; - Análisis*; y - Madurez de juicio y responsabilidad en aspectos morales, sociales y prácticos.

En la también australiana University of Western Sidney, (Martin y otros, 2000) al evaluar el contraste entre la satisfacción de los graduados y la percepción que tenían de como los habían preparado para conseguir ocupación en los más altos niveles de satisfacción con el desarrollo de competencias genéricas se asociaba con los más altos niveles de preparación para la ocupación percibidos. Las competencias genéricas que se tomaban en consideración eran pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación efectiva y gestión de la información.

Acabaremos esta revisión con un interesante trabajo sobre competencias genéricas en el proceso de convergencia de estudios superiores europeos:

El proyecto TUNING de armonización de los estudios universitarios europeos ha asumido plenamente este planteamiento. Con respecto a las competencias genéricas ha seleccionado un conjunto de 30 competencias que han sido objeto de estudios en varias universidades con muestras de recientes graduados, de profesorado docente y de personas vinculadas a la práctica profesional. En un futuro próximo estas competencias –con ciertas modificaciones o variantes peculiares- tendrán que formar parte, formalmente y en los procesos de intervención, de los planes de formación de primero o segundo ciclo y de estudios de postgrado. La categorización de las 30 competencias genéricas se presenta seguidamente (El asterisco destaca aquellas que consideraron prioritarias los empresarios y los recién graduados):

- **Competencias instrumentales:**
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*
- **Competencias interpersonales:**
Habilidad para la crítica y la autocrítica*. Trabajo en equipo*. Habilidades interpersonales*. Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinario. Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos. Sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromisos éticos*
- **Competencias sistémicas:**
Capacidad para llevar el conocimiento a la práctica*. Habilidades investigadoras*. 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.

Se hace difícil elaborar una síntesis del conjunto de propuestas presentadas. Como dice Bennett (1999), las propuestas de los empresarios o las listas de competencias genéricas de las universidades o los informes gubernamentales suelen ser tan diversas en extensión como en propósito y reflejan diferencias en las definiciones y en las interpretaciones de su significado.

Propuesta de diez competencias genéricas

Hemos optado por una selección de diez competencias genéricas, entendiendo que la utilidad de este referencial es estrictamente para la consulta que se quiere hacer al profesorado. El establecer un conjunto de competencias genéricas con las que una universidad se compromete tiene que surgir de un amplio debate de la comunidad universitaria.

Un criterio que nos ha guiado es no incorporar competencias instrumentales como comprensión lectora, dominio de idiomas, uso de la informática, por entenderlas como requisito al acceso a estudios universitarios. También hemos obviado aquellas que pudieran considerarse como rasgos de personalidad o como valores (ej: autoconfianza, comportamiento ético, integridad, responsabilidad). Con todo somos conscientes que en la selección resultante podían haberse incorporado otras competencias.

No hemos establecido ninguna categorización. En la revisión que acabamos de presentar se da una gran variabilidad y se encuentran unas mismas competencias genéricas bajo categorías bastante diferentes. Esperamos analizar las agrupaciones que se produzcan en las valoraciones del cuestionario y ver si se perfilan ciertas agrupaciones que se puedan rotular delimitando grupos o *clusters*.

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN²

- Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.).
- Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios.
- Determinar funciones y establecer responsabilidades.
- Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc.
- Evaluar procesos y resultados.

COMUNICACIÓN

- Expresar la propia opinión y saber defenderla.
- Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación.
- Verificar la comprensión del mensaje.
- Saber escuchar y saber hacer preguntas.

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

- Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable.
- Análisis e interpretación de la información.
- Clasificar y archivar la información.
- Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.

TOMA DE DECISIONES Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- Clarificar el problema y analizar causas.
- Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes.
- Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.

TRABAJO EN EQUIPO

- Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos.
- Priorizar los intereses colectivos a los personales.
- Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas.
- Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.

RELACIONES INTERPERSONALES

- Capacitado de empatía: “saber ponerse en el lugar del otro”
- Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente.
- Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes.
- Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad, simpatía.

ADAPTACIÓN AL CAMBIO

- Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones.
- Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad.
- Percibir los cambios como oportunidades.
- Modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias

LIDERAZGO, INICIATIVA, DIRECCIÓN

- Saber persuadir o influir en las conductas de los otros.
- Animar y motivar a los otros.

² Para comprender operativamente el significado de cada competencia genérica se incluyen, como ejemplo, algunas manifestaciones comportamentales que son la evidencia de la posesión de la mencionada competencia.

- Crear sinergias.
- Saber delegar.
- Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.

DISPOSICIÓN HACIA LA CALIDAD

- Afán de mejora en los procesos y en los resultados.
- Afán de innovación.
- Deseo de conseguir la excelencia.
- Sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien.
- Procurar la satisfacción del cliente o usuario

CONTROL Y GESTIÓN PERSONAL

- Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión.
- Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión.
- Ofrecer una imagen personal positiva.
- Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida.
- Desarrollar estrategias de autopromoción: “saberse vender”

Vías de intervención para incorporar las competencias genéricas en la formación universitaria.

Las competencias se tienen que aprender en la acción. Según Evequoz (2003) se adquieren en la diversidad de momentos que van más allá del marco de la profesión y se extienden en la vida asociativa, la esfera familiar, la práctica del deporte o de una actividad cultural. Por lo tanto la universidad puede promover situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen dónde y cómo el estudiante puede incrementar o mejorar sus competencias genéricas.

¿Qué estrategias ponen en juego las universidades para ayudar a los alumnos en la adquisición de competencias genéricas? ¿En qué entornos las sitúan y qué metodologías aplican?

Clanchy y Bailar (1995) se preguntan por el compromiso que razonable y legítimamente una universidad puede asumir respecto de las competencias genéricas. Entienden que la función central de la universidad es la extensión y transmisión del conocimiento vía investigación y vía enseñanza-aprendizaje. Recomiendan no proponerse un extenso listado de competencias genéricas ni ir más allá de los ámbitos que le son propios, sino que las limitan a Pensamiento / Razonamiento, Investigación y Comunicación oral y escrita.

El pensamiento analítico es la habilidad intelectual más característica del aprendizaje universitario con propósitos de solución de problemas, toma de decisiones, establecer directrices, etc. En los procesos de investigación se podrán entrenar habilidades para el acceso y gestión de la información y aspectos éticos como el respeto a las fuentes y a la propiedad intelectual. Comunicar los resultados de los aprendizajes e investigaciones implica escoger el medio apropiado y saber utilizar las convenciones propias del medio elegido y también incluye otras habilidades como estructuración coherente de ideas, selección de datos relevantes, presentación adecuada de los datos vía verbal, gráfica o estadística, y control del registro pertinente a la audiencia.

Planas, J et.al (2004) analizan distintos mecanismos de producción y certificación de competencias: *modalidades formales* (no escolares) en cuyo desarrollo pueden

intervenir instituciones de formación, el Estado, las CCAA, el Fondo Social Europeo, etc. Se describen las posibilidades ofrecidas por las *modalidades informales* de adquisición de competencias tales como el trabajo “espontáneo” o real, saberes adquiridos en la vida social o el “consumo cultural”. Asimismo se exponen distintas prácticas, tanto formales como informales de reconocimiento de competencias: reconocimiento de los “quasi-títulos” expedidos por multinacionales, empresas punteras, formación continua, empresas de selección, exámenes, entrevistas personales, etc.

Bennet, Dunne y Carré (1999) disciernen, según contenidos, si el aprendizaje de las competencias genéricas tiene que asociarse más al entorno académico o a las experiencias de trabajo simuladas o directas, o vehicularlas a través de proyectos. En su artículo citan a Dummond y otros (1997) que consideran tres enfoques de tratamiento de las competencias genéricas en la enseñanza superior: infundido o integrado en el currículum, cursos paralelos o independientes y conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo.

El *WonderTech Work Skills Simulation*, utilizado por la universidad de Calgary en el Canadá (Cairns and Woodward, 1994 y Cairns, 1996) atiende a las siguientes competencias como preparación por la inserción: Conocimientos lingüísticos y matemáticos, Autodirección, Solución de problemas, Acción cooperativa y trabajo en equipo y Liderazgo / Iniciativa.

Para ellos la mejor manera de conformar las competencias genéricas es el aprendizaje experiencial, el aprendizaje que se vive, en el que se tiene experiencia del contenido. La simulación es una forma de experiencia sin riesgo. Permite revisar el proceso y evaluar los aprendizajes.

La Universidad de Cambridge, en el ya citado, *Transferable Skills for Undergraduate Students*, ofrece una guía interactiva para poder explorar la posesión de estas competencias e identificar maneras de desarrollarlas.

Establece que la universidad asume el proporcionar maneras de favorecer el desarrollo de habilidades transferibles, pero la responsabilidad de aprovechar las oportunidades recae en los estudiantes. Cuando las competencias no se integran en las materias, la adquisición tendría que ser a través de actividades como el estudio voluntario, las actividades extracurriculares o las experiencias de trabajo. Así, por ejemplo, las competencias organizativas pueden entrenarse en la propia gestión diaria o a largo plazo del dinero o del tiempo de estudio y también participando en la gestión de equipos de deportes en el campus universitario o de asociaciones o comisiones de estudiantes.

En la Universidad de Surrey, a través del TRANSEND Project identifican tres modelos de intervención en las competencias genéricas: *embedded* (desarrollar las habilidades, pero sin referirse directamente), *integrated* (las habilidades son enseñadas y practicadas dentro de los módulos estándar de formación) y *bolt-on* (establecimiento de módulos específicos para el desarrollo de las competencias). Los profesionales implicados debaten y comentan resultados y éxitos en talleres. También editan CD-ROM con ejemplos prácticos.

Nabi and Bagley (1998) con la intención de identificar qué competencias genéricas tienen que ser incluidas en la formación universitaria distinguen lo que tendría que ser integrado en el currículum y lo que se tendría que facilitar desde fuera del currículum.

Sugieren cursos o módulos opcionales en los que podrían cooperar la universidad y las organizaciones profesionales y los empresarios.

Hay que destacar el interesante trabajo editado por Fallows & Steven (2000) donde se describe todo el programa de la Universidad de Luton en el sudeste de Inglaterra además de otras realizaciones en otras universidades del Reino Unido, de USA y de Australia. En los modelos que se presentan, además de aprovechar las metodologías tradicionales (ciclos de conferencias, talleres, grupos de discusión, tutorías personalizadas o grupales, etc.), se describen nuevas maneras de intervención: establecer enlaces con el mundo de la empresa, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, uso de recursos on-line, etc. En todo caso se hace patente que incorporar la formación de las competencias genéricas desde la propia acción docente del profesor en el aula o en tutorías no supone sólo cambios en los contenidos sino también en la metodología.

A partir de la información que acabamos de referenciar hemos delimitado tres entornos formativos donde se puede incidir en la formación de competencias genéricas en la universidad, sin hacer referencia a las metodologías empleadas: Muchas competencias genéricas pueden ser enseñadas y practicadas en el propio currículum de las diversas materias o asignaturas del plan de estudios. También pueden ser objeto de tratamiento específico, bien en materias optativas o de libre configuración, o bien en acciones institucionales diseñadas con esta finalidad: plataforma de recursos informáticos, ciclos de conferencias, acciones de servicios de ayuda al estudiante, Internet, etc.

Así,

A ► vía curricular: infundiendo o incorporando contenidos y actividades de aprendizaje en el propio currículum de la asignatura que el profesor imparte. El profesor asume la función de ayudar a los alumnos en la adquisición de las competencias genéricas desde su acción docente en el aula o mediante tutorías al mismo tiempo que aprenden contenidos teóricos o procedimientos prácticos propios de la asignatura.

B ► vía acción institucional (currículum paralelo): estableciendo materias como asignaturas optativas o de libre configuración, acciones especiales en el período de practicum, cursos intensivos u otros módulos de formación, con contenidos propios de las competencias genéricas. Es decir, añadir un currículum paralelo del que se responsabilizan profesores especiales. El alumno puede que participar optativamente y serían aprendizajes con valor crediticio.

C ► vía acción institucional: ofertando fuentes de formación también paralelas al currículum (plataforma informática, recursos de nuevas tecnologías como CD-ROM, DVD, Internet, etc.) a las que el alumno puede acceder libremente y que sean promovidas por servicios de ayuda y orientación al estudiante, o por equipos o grupos de profesores universitarios, o por otras personas o instituciones vinculadas a la formación de los estudiantes, pero externas a la universidad.

En el cuestionario, que más adelante describiremos, quedan reflejadas estas tres vías, pero además hemos añadido una cuarta propuesta en el sentido que las competencias genéricas se tendrían que desarrollar fundamentalmente en periodos de practicum o de

contactos o estancias en empresas o instituciones puesto que el entorno laboral es un contexto más idóneo que el del aula para conformar las competencias genéricas.

A menudo estas opciones no son excluyentes o simplemente yuxtapuestas; sino que son complementarias, o todavía más, integradas en el plan de formación de manera que la acción sinérgica las potencia. Por lo tanto, en el cuestionario se hace una valoración de cada una de ellas lo cual permite que se marquen diferencias o que se valoren por igual.

Estudio empírico.

La recogida de información se diseñó en forma de consulta a todo el personal académico de la UdG, mediante un cuestionario que se cumplimentaría a través de la Web, valorando para cada competencia genérica:

- a) La importancia de ser incorporada en la formación universitaria.
Con ello se pretende priorizar de las diez competencias genéricas propuestas cuales se consideran más asumibles.
- b) Las preferencias hacia las diversas estrategias de acción formativa.
Se pretende conocer para cada competencia qué estrategias parecen más oportunas.

El cuestionario. Diseño y aplicación.

Después de haber elaborado un primer borrador del cuestionario se estableció contacto con cada uno de los Coordinadores de Estudio (Titulación). Se les envió previamente un documento donde se pedía su colaboración y se les informaba de los objetivos de la investigación y se adjuntaba una breve conceptualización de competencias genéricas, las diez competencias seleccionadas y sus descriptores, así como las vías de intervención y un esbozo del cuestionario. Posteriormente se concertó una entrevista en la que se pedía su opinión cualificada como representante de la titulación respecto del conjunto del trabajo y, específicamente, si consideraban oportunos algunos cambios en el planteamiento y en el cuestionario.

Del análisis de las entrevistas realizadas, y obviando consideraciones sobre aspectos particulares de carácter formal, extraemos las siguientes aportaciones generales:

- Nos encontramos con una acogida cordial, en varios casos se podría considerar entusiasta. No obstante, la diversidad de secuencias en las entrevistas y los distintos enfoques sugieren que se trata de un tema complejo.
- Se valora positivamente el tema educativo que se plantea, especialmente su oportunidad en el contexto actual de convergencia hacia el modelo europeo de enseñanza superior. El cuestionario puede tener un efecto reactivo de sensibilización sobre esta dimensión educativa en el colectivo docente.
 - Implícitamente, aunque no de manera sistemática en algunas acciones formativas programadas en las titulaciones, ya emerge la preocupación por las competencias genéricas como una dimensión formativa que va más allá de la estricta “preparación científica”. Solicitan que la investigación en su desarrollo tendría que proporcionar recursos (guías, ejemplos, etc.) que resuelvan el interrogante del profesorado sobre como afrontar esta acción formativa.
 - A la pregunta de si consideraban que hacía falta suprimir o añadir competencias genéricas, algunos comentarios apuntan hacia la necesidad de incorporar habilidades de aprendizaje como saber leer, buen conocimiento de lenguas extranjeras, dominio

de la informática. Son las denominadas competencias básicas o instrumentales, que no las incluimos en nuestra propuesta por las razones que ya hemos indicado.

En algún caso se menciona la posibilidad de añadir “cuestiones éticas”. Sin dejar de considerar la importancia de los valores y la dimensión moral en la inserción socio-laboral y en el progreso en la carrera profesional no se han incluido en la propuesta del presente trabajo debido a la compleja delimitación con las características esenciales que conceptualizan las competencias.

- Respecto a las vías de intervención planteadas, mayoritariamente se inclinan por la inclusión en el curriculum con el compromiso del equipo de profesores. No descartan las otras vías, pero las consideran poco “serias” y de una eficacia dudosa.
- Se pone de manifiesto en el análisis particular de algunos de los entrevistados que desde la óptica de su titulación, algunas de las competencias genéricas que hemos propuesto se constituyen en competencias específicas en sus planes de formación. Sería el caso de Organización y gestión para estudios de Administración y dirección de empresas o la Gestión de la información para estudios de Informática de gestión, entre otros. Esta evidencia nos sugirió la inclusión de una última pregunta en el cuestionario antes mencionada.

Se consideró oportuno que el documento que se enviara al profesorado tuviera dos partes. En la primera, de manera breve, se expone la conceptualización que adoptamos de competencias genéricas, se indica cuales se han seleccionado y qué vías de intervención prevemos que pueden ser utilizadas. La segunda parte es el cuestionario propiamente dicho con unas instrucciones iniciales, y recogida de datos demográficos (tipos de personal académico –numerario, contratado o becario-, género, dedicación –exclusiva o parcial y tiempo de experiencia docente con tres niveles), y a continuación 10 páginas, una por cada competencia genérica, (en la página siguiente se reproduce una de dichas páginas).

Se incorporó una última pregunta con la siguiente formulación:

«Atendiendo a la materia o materias que impartes, te parece que alguna de estas competencias se corresponde más a una competencia específica (propia de la profesión para la cual se prepara los estudiantes) que a una competencia genérica (transversal)?»

5.2 Muestra.

Tras depurar la matriz de datos la muestra con que se ha trabajado es de 277 sujetos, con la siguiente distribución: 156 son profesores numerarios, 91 son contratados y 30 son becarios. Por género se distribuyen en 147 hombres y 130 mujeres. En cuanto a dedicación, 234 tienen dedicación exclusiva y 43 dedicación parcial. La experiencia docente se distribuye así: 58 con menos de 3 años, 85 con experiencia que oscilan entre 4 y 10 años y 134 con más de 10 años de experiencia. Pertenecen a las diversas Facultades y Escuelas de la Universidad de Girona: F. de letras (35), F. de Ciencias (28), F. de Derecho (25), F. De Económicas y Empresariales (33), F. de Educación y Psicología (53), E. Politécnica (82), E. de Enfermería (11) y E. de Turismo (10).

Los porcentajes respecto de la población se sitúan en torno al 30 %, aunque se da cierto desequilibrio en cuanto a tipo de profesorado en el sentido que el profesorado contratado (asociados) participa menos que el profesorado numerario y en cuanto a género ya que proporcionalmente participan más las profesoras que los profesores.

Análisis de los resultados.

A) Significación de las diferencias de medias de las valoraciones otorgadas.

Aplicamos la prueba “t” de Student para grupos independientes cuando la variable es dicotómica, cuando son tres las categorías de la variable aplicamos una Anova simple y prueba de contraste de Sheffé.

Hemos reconvertido la variable Facultades / Escuelas en la variable “Estudios” agrupando el profesorado en tres grandes áreas: Área de estudios Humanísticos (Letras + Educación y Psicología); Área de estudios de Ciencias y Tecnologías (Ciencias + Politécnica + Enfermería); y Área de estudios de Ciencias Sociales (Derecho + Económicas y empresariales + Turismo)

A.1) Atendiendo a la vía de respuesta del cuestionario (sobre pantalla / sobre papel) podemos afirmar que no se detectan diferencias significativas. De hecho aparecen sólo en dos ocasiones esporádicas, son de bajo nivel, sin que se identifique ninguna tendencia ni se pueda aventurar alguna interpretación causal.

A.2) Para el resto de variables analizamos en primer lugar la valoración otorgada a la **importancia** (tabla nº 1) y luego las valoraciones otorgadas a las cuatro opciones propuestas como vías de intervención.

<i>Variables</i> <i>Competències</i>	Tipo de profesorado n: prof. numerario c: prof. contratado (asociado) b: becario	Género h: hombre m: mujer	Dedicación parc: parcial ple: plena	Experiencia 0: menos de 3 años 1: entre 4 y 10 a. 2: más de 10 años	Estudios H: Humanidades CT: Ciencias y Tecnologías CS: CC. Sociales
Organització i gestió	n>c (**)				
Comunicació	n>b (*)		parc>plena (***)		H>CT (***)
Gestió de la informació					H>CT (*) CT<CS (*)
Toma de decisiones y solución de problemas	n>c (*)	m>h (**)			
Treabajo en equipo		m>h (*)			H>CS (**)
Relaciones interpersonales	n>c (*)	m>h (**)			H>CT (***) H>CS (*) CS>CT (*)
Adaptación al cambio			parc>plena (*)	0>1 (*)	
Liderazgo, iniciativ, dirección		m>h (*)			
Disposición hacia la cualidad	n>c (*) c<b (**)				H>CS (**)
Control i gestió personal	n<b (**) c<b (**)			0.1 (**) 0.2 (***)	

Tabla nº 1. Diferencias significativas en las valoraciones de la "intensidad" con que debe incorporarse cada competencia genérica en la formación universitaria. (Importancia)

(Mediante los signos > < se indica el sentido de las valoraciones.

Los asteriscos entre paréntesis indican el nivel de significación : * = p<.05, ** = p<.01, i *** = p<.001)

Identificamos tres patrones, aunque no muy marcados:

El profesorado numerario atribuye más importancia que el profesorado contratado (asociados) en cuatro competencias. Parece propio que el profesorado contratado que sólo presta una colaboración temporal y que habitualmente tiene su ocupación fuera de la universidad se implique menos en la formación integral del alumnado.

En cierto modo es lamentable dado que el profesorado contratado suele estar más estrechamente ligado a la práctica de la profesión y podría aportar la dimensión de las competencias genéricas en la situación "real"

Las mujeres en cuatro de las competencias valoran la importancia significativamente superior a los hombres.

Casi se justifica que consideremos que las mujeres sean más sensibles a esta temática y tiendan a valorarla más, al constata que en un 70 % de los casos la media de sus valoraciones está por encima de la de los hombres, aunque la diferencia no sea estadísticamente significativa. Es un aspecto a tener presente en posteriores estudios.

Finalmente, el profesorado de los estudios de Humanidades superan significativamente al de las otras dos áreas de Estudios en seis competencias. Cabe considerar que más de dos tercios de dicho profesorado pertenece a la Facultad de Educación y Psicología, lógicamente más implicado en una visión formativa del alumnado que abarque todas las dimensiones de la persona.

A.3) Respecto a las valoraciones en las posibles **vías de intervención** (no presentamos una tabla que visualice los resultados porque resultaría muy compleja) indicamos algunas observaciones para cada variable.

Tipo de profesorado. La alternativa de infundir la formación de competencias genéricas en el propio curriculum académico así como la conveniencia de intensificar la intervención en períodos de prácticas o contacto con empresas se valora significativamente más alto en diversas competencias por parte de los becarios que por parte del profesorado numerario y del profesorado asociado, y, en correspondencia, en algunas competencias los becarios valoran de modo significativamente inferior que los demás profesores las otras dos vías de intervención.

Este sector de personal académico, para los que aún es reciente la experiencia de ser alumno universitario, parece que tienen una visión más ideal del auténtico papel del profesor universitario. Le atribuyen plena responsabilidad en esta dimensión formativa. Más adelante, cuando consideraremos las valoraciones de manera global, hay evidencias que no avalan esta posición en el conjunto del profesorado.

Género. Se observa también, como en la valoración de *importancia*, que cuando se dan diferencias significativas casi siempre es en el sentido de mayor valoración de parte de las mujeres. Ahora bien, la tendencia no es general sino que se registra en tres o cuatro competencias en cada una de las vías de intervención.

Dedicación. Sólo en la vía de establecer un curriculum paralelo se dan diferencias significativas en cuatro competencias, siempre con mayor valoración del profesorado a tiempo parcial que los de dedicación plena. La interpretación pudiera hallarse en que tienen un tiempo reducido de dedicación a la formación de los universitarios y se centran en aprendizajes más de carácter teórico-conceptual o aplicativo y derivan la formación actitudinal-emotiva hacia las actividades que se programen en paralelo.

Experiencia. Son pocas las situaciones en que se dan diferencias significativas. No acabamos de configurar una interpretación clara entre ellas. Tal vez se dibuje levemente que los profesores con mayor experiencia efectúan valoraciones significativamente más bajas que los de menor experiencia en la vía de infusión en el curriculum académico i en la intensificación de la intervención en período de prácticas. Inversamente, los profesores de mayor experiencia valoran por encima de los de menor experiencia en las vías de intervención a través de recursos de autoformación y de curriculum paralelo.

Estudios.- Como más destacable observamos que en ningún caso se dan diferencias significativas en la opción de incorporar al propio curriculum las competencias genéricas. En varias ocasiones se valora más la intensificación en períodos de practicum por parte de los estudios de Ciencias Sociales i de los estudios Científicos y tecnológicos que por parte de los estudios de Humanidades.

B) Estadísticos descriptivos básicos de las valoraciones otorgadas por el conjunto de la muestra.

No siendo muy destacadas las diferencias significativas en las diversas variables, entendemos que es lícito hacer una lectura conjunta de las valoraciones otorgadas por

todo el personal académico que ha contestado el cuestionario. Los estadísticos descriptivos se presentan en la tabla nº 2.

	A) IMPOR- TANCIA	Estrategias de intervención			
		B) recursos de autoformación (servicios centrales)	C) actividades paralelas (con valor crediticio)	D) infusión en la acción de enseñanza - aprendizaje	E) especial incidencia en períodos de prácticas
Competencias genéricas					
Organización y gestión	275 4,04 1	261 4,35 1,2	261 3,89 1,5	261 3,86 1,5	259 3,62 1,4
Comunicación	277 5,10 1,1	265 3,39 1,5	265 4,78 1,4	262 4,65 1,1	265 3,44 1,4
Gestión de la información	273 5,01 0,9	274 3,31 1,6	274 4,74 1,2	274 4,12 1,3	272 3,96 1,4
Toma de decisiones y solución de problemas	277 4,67 1,1	256 4,20 1,5	256 4,52 1,2	256 4,14 1,3	256 3,37 1,5
Trabajo en equipo	275 4,62 1,2	260 4,38 1,4	262 4,74 1,3	262 4,16 1,3	262 3,21 1,6
Relaciones interpersonales	275 4,10 1,4	228 4,05 1,5	228 4,07 1,6	228 4,34 1,2	228 3,24 1,4
Adaptación al cambio	277 4,31 1,2	253 3,88 1,4	253 3,98 1,5	260 3,82 1,5	256 3,18 1,4
Liderazgo, iniciativa., dirección	275 3,89 1,4	232 4,04 1,3	232 3,66 1,4	239 3,89 1,5	239 3,24 1,5
Disposición hacia la calidad	275 4,85 1,1	264 4,25 1,5	264 4,62 1,3	264 3,88 1,5	264 3'51 1,5
Control y gestión personal.	275 4,47 1,2	253 4,01 1,5	253 3,86 1,4	253 4,00 1,4	253 3'81 1,4

Tabla nº 2.- Valoraciones de las respuestas otorgadas por el personal académico. Número de casos, medias y desviaciones típicas.

(La diferencia entre las n en la valoración de importancia y las respuestas a las diversas estrategias es debida a que cuando la respuesta al nivel de implicación que tenía que asumir la universidad era baja (valores 1 ó 2) ya no valoraban las estrategias de intervención)

Estamos ante un régimen de valoraciones altas.

Se constata que el rango de las medias de las valoraciones tienen poca amplitud (Si consideramos las tres medias más altas en cada una de las competencias la distancia entre la media más alta y la más baja en ocho casos está por debajo de 0,8). Con estas características se hace difícil identificar tendencias o pautas dado que a menudo los valores son similares, con poca diferenciación.

Una conclusión a extraer de esta homogeneidad es que el profesorado opina de manera general que las competencias genéricas presentadas tienen que ser adoptadas por la

universidad. También, que las vías de intervención propuestas se aceptan todas en gran medida.

Si en lugar de la escala de valoración (que permite otorgar los mismos valores o valores muy parecidos a las diversas opciones y quizás fomenta la aquiescencia) se hubiera pedido que ordenaran las opciones, es posible que se hubieran conseguido posiciones más contrastadas.

Analizamos, no obstante, algunas ligeras tendencias que se pueden identificar: En la columna rotulada "Importancia" se recogen las valoraciones a la pregunta '¿En qué intensidad consideras que esta competencia genérica tiene que ser asumida por la acción formativa que lleva a término la universidad?'

Resulta el siguiente orden de prioridades: Destacan en primeros lugares Comunicación y Gestión de la información; seguidas, en orden decreciente, por un segundo grupo formado por Disposición hacia la calidad, Toma de decisiones y solución de problemas y Trabajo en equipo; se identifica un tercer grupo formado por Control y gestión personal, Adaptación al cambio y Relaciones interpersonales; finalmente Organización y gestión y Liderazgo, iniciativa y dirección se sitúan en los últimos lugares.

En lo que se refiere a las vías de intervención nos damos cuenta que no hay diferenciaciones muy marcadas en que se destaque alguna de ellas. Considerando las opciones B), C) y D) encontramos cinco competencias (Toma de decisiones y solución de problemas, Relaciones interpersonales, Adaptación al cambio, Liderazgo, iniciativa, dirección y Control y gestión personal) en las cuales los valores de las medias son muy parecidas.

En una visión global de las valoraciones otorgadas a las diferentes estrategias de intervención, la media de valoraciones más alta se sitúa en seis ocasiones en la opción C), tres veces es a la opción B) y sólo en una ocasión es en la opción D).

¿Se detecta alguna pauta relacionada con la priorización en cuanto a *importancia* antes descrita?

Considerando los dos grupos extremos, más y menos priorizados, observamos que la acción que supone menos implicación (recursos de autoformación ofrecidos por servicios centrales de carácter voluntario y sin valor crediticio) es la que obtiene menor valoración en Comunicación y Gestión de la información (las dos competencias más priorizadas) y, en cambio, las estrategias de curriculum paralelo o infusión en la propia acción docente son más valoradas (con valoraciones bastante similares). En las competencias Organización y Gestión y Liderazgo, iniciativa, dirección (las dos menos priorizadas) la situación es totalmente a la inversa.

Las tres competencias priorizadas como segundo grupo (Disposición hacia la calidad, Toma de decisiones y solución de problemas y Trabajo en equipo) siguen el mismo patrón de valorar primero la acción de curriculum paralelo, después la de recursos de autoformación y en tercer lugar la inclusión en la propia acción docente. El tercer grupo de competencias (Control y gestión personal, Adaptación al cambio y Relaciones interpersonales) el orden de las valoraciones de las estrategias de intervención es diverso, pero hay que advertir que las medias son muy parecidas.

Una lectura global nos dice que el profesorado tiende a considerar que el entorno de fomento o mejora de competencias genéricas corresponde más a acciones bastante difusas asumidas por servicios centrales de la universidad o por actividades más concretas establecidas como currículum paralelo que a la inclusión en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en su acción directa en el aula o en tutorías. ¿Declina responsabilidades en esta dimensión formativa? ¿Considera que carece de competencias para realizar esta formación?.

Haría falta matizar cualquier afirmación categórica a estos interrogantes, pero no deja de ser preocupante la situación que se presenta. Nos inclinamos por considerar que la carencia de preparación docente para la nueva singladura de la formación universitaria en la línea de convergencia europea precisa de una intensa preparación del profesorado que tienen que llevar a término el proceso de innovación. “Preparación” que incluye la dimensión actitudinal y el equipamiento de recursos y maneras de dirigir los procesos de aprendizaje. Especialmente con respecto a competencias genéricas.

La opción E) no es propiamente una vía de intervención específica, se sugiere que en períodos de estancia en empresas o de practicum se tendría que desarrollar más la acción formativa de las competencias genéricas puesto que constituyen un entorno más próximo a la realidad profesional.

Sorprende que esta opción casi siempre tenga la valoración más baja. Esta es una percepción de los profesores poco congruente con los principios que piden situar el aprendizaje de competencias genéricas en el marco experiencial del trabajo real o en marcos próximos (visitas, simulaciones, etc.) que permitan vivencias y acerquen la formación académica y la actuación profesional.

C) Identificación de determinadas competencias genéricas como competencias específicas según la materia impartida por el profesor.

Han dado respuesta a esta última pregunta aproximadamente la mitad de las personas que han rellenado el cuestionario. Estas personas, en función de la materia impartida, consideran que alguna de las competencias genéricas propuestas más bien debieran ser considerarlas como competencias específicas.

De alguna manera, los resultados nos indican la “pureza” de las competencias genéricas propuestas. A veces citan una sola competencia, otros profesores citan dos o más, y hasta cinco en algunos casos. Atendiendo a la frecuencia con que cada competencia genérica ha sido citada se establece el siguiente orden (de mayor o menor frecuencia):

Toma de decisiones y solución de problemas

Comunicación

Gestión de la información

Trabajo en equipo

Relaciones interpersonales

Disposición hacia la calidad

Liderazgo, iniciativa, dirección

Organización i gestión

Adaptación al cambio

Control y gestión personal.

Se puede deducir que las competencias que registran menos frecuencias son las más “auténticamente” genéricas. No obstante, es necesaria más investigación en este punto.

Consideraciones finales.

Hemos pedido la opinión al personal académico, pero no hemos indagado acerca de su disponibilidad a implicarse en la tarea de conformar las competencias genéricas en la universidad. Esta limitación hace que no podamos conocer hasta qué punto están dispuestos o motivados para la innovación y el esfuerzo personal que supone.

Seguramente, a no muy largo plazo, los graduados que vayan a buscar trabajo llevarán bajo el brazo certificadas una serie de competencias genéricas además de las competencias específicas propias de su profesión. Esto supondrá la creación de centros de certificación en el seno de las universidades o en instituciones independientes externas.

Hará falta preparar el profesorado para asumir este reto. Los cursos de formación del profesorado de los ICEs tiene que atender esta necesidad. La participación del profesorado en acciones formativas de las vías que denominamos institucionales (recursos de autoformación, módulos optativos o de libre configuración) pueden ser un proceso de sensibilización y entrenamiento en la formación de competencias genéricas y un paso previo a la asunción e incorporación en el propio curriculum académico.

La presente investigación puede aportar cierta información útil para diseñar acciones de formación. Por el momento consideramos que ha despertado o reforzado la motivación hacia esta innovadora dimensión de la educación superior.

En posteriores estudios cabe confirmar las características diferenciales señaladas, especialmente en cuanto a tipo de profesorado y a género.

Sugerimos continuar investigando simultáneamente en dos caminos:

- a) Establecer un debate a partir de estos resultados con todos los implicados utilizando recursos grupales como el *focus grup* (presencial) o la técnica Delphi (sin necesidad de encuentro presencial y con el e-mail como vehículo de intercambio de comunicación) para consensuar líneas de actuación.
- b) Y, especialmente, diseñar actuaciones específicas en las distintas vías de intervención que hemos propuesto con el apoyo y asesoramiento de profesionales especializados, llevarlas a término y evaluar los procesos y resultados.

La última consideración es que establecer la política, la cultura y la práctica del desarrollo de las competencias genéricas en la formación superior es, como dice Jenkins (2000): *a long hard road!*

A Barcelona 17 de novembre de 2005

enric.corominas@udg.es

Bibliografia.

- AUBRET, J. ET GILBERT, P.: *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique), Mardaga Ed., 2003.
- BENNET, N.; DUNNE, E. & CARRÉ, C.: "Patterns of core and generic skill provision in higher education", en *Higher Education*, 37 (1999), pp. 71-93.
- BENNETT, R.: "Employer's Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study", en *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2) (2002), pp. 457-475.
- Career Development Liberal Arts Skills at Evergreen, The Evergreen State College, Olimpia: Washington. Recuperado el 01/06/2004 a <http://www.evergreen.edu/career/liberal.html>
- BALLARD, B.: "Generic Skills in the Context of Higher Education, Higher", en *Education Research and Development*, 14 (2) (1995), pp. 155-166.
- BOREHAM, N. : A Theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work, *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), 2004, pp. 5-17.
- Competencies Defined. BGSU Career Center, Recuperado el 15/04/2004 en <http://www.bgsu.edu/offices/sa/career/students/competencies.html>
- COROMINAS, E.: "Competencias genéricas en la formación universitaria", en *Revista de Educación*, 325 (2001), pp. 299-321.
- DELORS, J.: *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
- De MIGUEL, M.: Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*, 331 (2003), pp.13-34.
- DOLZ, J. ET OLLAGNIER, E.: *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, DeBoeck Université, 2002.
- ECHEVERRIA, B.(Coord): *Orientació Professional*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, 1996.
- ECHEVERRÍA, B.: "Gestión de la Competencia de Acción Profesional", en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1) (2002), pp. 7-43.
- Employer's Needs and Graduate Skills*. Recuperado el 15/02/2004 en <http://www.surrey.ac.uk/Skills/reports/graduate/appendixa.html>(1998)
- ERNEST & YOUNG CONSULTORES: *Innovación en la gestión empresarial*. 6 Gestión por competencias. Edición especial CINCO DÍAS, 1997.
- ESA-Careers at ESA- Core Skills. Recuperado el 07/04/2004 en http://www.esrin.esa.it/export/SPECIALS/Careers_at_ESA/SEMYRSXO4HD_0.html
- EVEQUOZ, G.: *Compétences-clés. Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève, OOF-Office d'orientation et de formation professionnelle, 2003.
- FALLOWS,S. AND STEVEN, C. (ed.): *Integrating key skills in higher education*. London, Kogan Page, 2000.
- GRAYSON, J.P.: "Using Surveys to Measure 'Value Added' in Skills in Four Faculties", en *The Canadian Journal of Higher Education*, 29 (1) (1999), pp. 111-142.
- INCANOP: *Les competències clau: la formació del segle XXI*. Barcelona, Institut Català de Noves Professions , 1997.

- JENKINS, A.: It's a long hard road! In S. Fallows and C. Steven, (ed.) *Integrating key skills in higher education*. London, Kogan Page, 2000.
- LABRUFFE, A.: *Management des compétences. Construire votre référentiel*. Saint-Denis La Plaine, AFNOR, 2003.
- LAWRENCE K.JONES.: *The Career Key*. Recuperado el 15/04/2004 en (<http://www.careerkey.org>)
- MARTIN, A.J.; MILNE-HOME, J.; BARRET, J.; SPALDING, E. & JONES, G.: "Graduate Satisfaction with University and Perceived Employment preparation", en *Journal of Education and Work*, 13 (2) (2000), pp. 199-212.
- MILES, C.: *The Mindful Worker. Learning and Working Into The 21st Century*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company, 1994.
- MILES, C.: *Working assessing skills, habits, and style*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company, 1996.
- MORA, J.G.: Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330 (2003), pp. 157-170.
- NABI, G.R. AND BAGLEY, D.: "Graduates' perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK", en *Career Development International*, 3(1) (1998), pp. 31-39.
- O*NET: *The Occupational Information Network*. Recuperado el 28/5/2004 en <http://www.doleta.gov/programs/onet/>
- PATON, MARY-ANNE Generic Skills Survey. Recuperado el 22/10/2003 en <http://www.csd.uwa.edu.au/tl/skills/report.html>. (1996)
- PLANAS, J., SALA, G., VIVAS, J. : Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España, *Revista de Educación*, 333 (2004) pp. 237-253.
- PROYECTO TUNING: Tuning Educational Structures in Europe. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
- RABASSE, A-F.: Vous avez dit compétences collectives?, en Sandra Bellier, *Compétences en action*, París: Editions Liaisons, 2000, pp. 153-173.
- Transferable Skills for Undergraduate Students*, 1998-2003. Recuperado el 10/04/2004 en www.caret.cam.ac.uk/transkills/
- U.S. DEPARTMENT OF LABOUR: *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Whashington, DC, U.S. Government Printing Office, 1991.
- ZARIFIAN, PH.: *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*. Paris, Éditions Liaisons, 1999.
- ZARIFIAN, PH.: *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons, 2001.
- CAIRNS, K.V.: "Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills", en *Canadian Journal of Counseling*, 30 (2) (1996), pp. 139-149.