

## EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, EL CASO DEL GRADO EN TURISMO

José Alberto Martínez González

Escuela Universitaria de Turismo Iriarte, adscrita a la Universidad de La Laguna

[info@joseamartinez.com](mailto:info@joseamartinez.com)

### *Resumen*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido creado con el objetivo de que los estudiantes universitarios aprendan competencias para la profesión y para el desarrollo de su proyecto vital. El diseño del EEES se inició con una investigación acerca de las demandas y necesidades reales de las empresas y de otras instituciones, por eso los libros blancos de las titulaciones de grado incluyen las competencias que pueden ser verdaderamente útiles en las organizaciones: el EEES constituye una adaptación de la Universidad al contexto, afortunadamente. Como veremos en el presente artículo, en el EEES está previsto que los estudiantes de grado en turismo también aprendan competencias directivas, tan necesarias para liderar las empresas y conseguir los objetivos de competitividad que se necesitan, especialmente en época de crisis.

### *Palabras clave*

Competencias directivas, Grado en turismo, Espacio Europeo de Educación Superior

### *Abstract*

The European Space of Higher Education (EEES) has been created by the aim that the university students learn competencies for the profession and for the development of their vital project. The design of the EEES began with an investigation over of the real demands and needs of the companies and of other institutions, because of it the degree white books include the competencies that can be really useful in the organizations: the EEES constitutes an adjustment of the University to the context. As we will see in the present article, in the EEES it is foreseen that the students of degree in tourism learn managerial competencies, which are so necessary to lead the companies and to obtain the aims of competitiveness that are needed in epoch of crisis.

### *Keywords*

Managerial competencies, Degree in tourism, European Space of Higher Education

## **1.- Introducción**

Las reformas llevadas a cabo en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) están fundamentadas, en gran medida, en la existencia de una duda generalizada y razonable respecto a que la Institución estuviera realmente logrando el desarrollo personal y profesional de los alumnos que deciden continuar sus estudios después de la enseñanza obligatoria (Sanz, 2010; Villa y Villa, 2007).

En este sentido en el contexto empresarial se ha discutido mucho que la Educación Superior estuviera efectivamente preparando a profesionales y a líderes para dirigir las organizaciones. Y a pesar de las tensiones y reajustes que el proceso de Bolonia ha llevado consigo, también hemos de reconocer que éste ha permitido descubrir nuevas oportunidades de cambio y de mejora (Zabalza, 2006).

Muchas cosas están cambiando en la Educación Superior, al margen de que el ritmo y el contenido de dichos cambios sean o no los previstos. Por ejemplo, antes de la implementación del EEES eran los conocimientos que los estudiantes aprendían en la Universidad los que determinaban el tipo de entorno social, empresarial y profesional que tendría una comunidad, además de la clase de persona y de ciudadano en que se convertirían los alumnos al finalizar sus estudios.

Por este motivo los directivos que estudiaron antes de la implantación del EEES debieron copiar, memorizar y reproducir ingentes cantidades de datos acerca de cómo dirigir las empresas, información que fue transmitida "magistralmente" por sus profesores. Cabría preguntarse ahora: ¿fueron esas empresas dirigidas magistralmente?

Pero ahora es la Universidad la que debe adaptarse a las demandas externas, para identificar las competencias necesarias para desarrollar una profesión y para gestionar una empresa (además de para implementar el proyecto vital), y desarrollarlas seguidamente a través de diferentes y genuinos procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto, que es tan simple de exponer, constituye la esencia y la razón de ser del EEES.

El nuevo enfoque de "doble dirección" que el EEES propone para la Universidad se caracteriza precisamente por eso, por partir de las demandas y datos del exterior y adaptar así su funcionamiento y organización interna, fundamentalmente a través del desarrollo de múltiples y diferentes competencias (Blanco, 2009). Naturalmente, después se devuelve un "rédito" a la comunidad en términos de competitividad social y de proyectos personales de vida, entre otras cosas.

En esencia este es también el enfoque de orientación al mercado recomendable en la gestión de las empresas; y el del nuevo directivo, que deberá liderar a sus colaboradores en función de los objetivos, de las situaciones y de las circunstancias. En definitiva, se trata de desarrollar la gestión de la empresa de una manera no egocéntrica, sino basada en la adaptación a las demandas del mercado y del entorno.

Otro de los cambios "críticos" en la Educación Superior es el que se refiere al nuevo rol que deben asumir los profesores y los estudiantes universitarios. Frente al rol egocéntrico y tradicional del profesor, muy típico hasta hace sólo unos pocos años, los docentes deben ahora pensar, sentir y actuar de una manera tal que les permita realizar su función con un mayor contenido tutelar, desarrollando competencias y dirigiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje con mayor flexibilidad, variedad y

orientación al servicio. Al mismo tiempo los alumnos también deben adoptar otras actitudes, otra sensibilidad y nuevos hábitos que, en definitiva, están asociados a un aprendizaje autónomo, integral y cooperativo.

Estos nuevos roles y experiencias compartidas entre profesores y estudiantes son muy parecidas a las vinculadas a las nuevas relaciones entre directivos y colaboradores propuestas por el coaching en el contexto empresarial, que tan hondo están calando en las organizaciones y en las escuelas de negocio. De hecho, en muchas universidades se está aplicando el coaching como método de enseñanza.

También los métodos de enseñanza y los recursos educativos deben ser otros (Martínez, 2010a; 2010b; 2011a)<sup>1</sup>. Si antes el uso de recursos se limitaba, casi exclusivamente, al libro de texto y a las clases magistrales, que debían ser memorizadas y reproducidas fielmente por los estudiantes, como hemos mencionado, ahora priman el uso de recursos online y offline, el aprendizaje periodístico por descubrimiento basado en la experiencia, la cooperación, el aprendizaje constructivo, etc.

La flexibilidad y el carácter integrado, abierto y global del proceso de aprendizaje en la Universidad que surge con el EEES es tal que, en ocasiones, lo más recomendable puede llegar a ser utilizar los apuntes o dictar una clase magistral. Naturalmente, estos casos deben constituir una excepción a la regla y, en cualquier caso, se deberán llevar a cabo cuando las circunstancias, las situaciones y la programación lo aconsejen.

También los directivos de las empresas están abiertos al uso de variados estilos de liderazgo, según las situaciones, las circunstancias y los objetivos. Unas veces el directivo deberá tomar claramente la iniciativa y en otras tendrá que "dejar hacer", al margen de sus rasgos, gustos y preferencias. Dicha flexibilidad en el despliegue de estilos constituye una competencia en sí misma. De hecho, el profesor, como director del proceso de enseñanza y aprendizaje, deberá desarrollar una competencia muy similar.

Y de este modo – aunque no sólo de este modo – los estudiantes universitarios, sobre todo los que cursan estudios de grado vinculados a la administración de empresas, aprenden a desarrollar competencias como colaboradores y como futuros gerentes. El EEES constituye un contexto educativo de incalculable valor para que los alumnos aprendan primero a liderarse a sí mismos para liderar después a los demás (Martínez 2011b).

Respecto a las competencias, no le falta razón a Escudero (2008) y a Palmer, Montañó y Palou (2009) cuando afirman que la reciente introducción de las competencias en los estudios universitarios ha constituido un hito básico para la Educación Superior, en un mundo cambiante que aspira a profesionalizar la formación universitaria aproximando la Universidad a la sociedad y también al mundo laboral y a los mercados, como también hemos mencionado anteriormente.

Bolívar (2008) detalla más aún este proceso: el discurso de las competencias que recorre las políticas formativas occidentales hay que situarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, a las nuevas tecnologías y, especialmente, a

---

<sup>1</sup> Los roles que deben asumir los profesores y los estudiantes en la Universidad conllevan nuevas formas de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarse para el desarrollo de competencias para la profesión y para la vida. Respecto a los métodos y recursos, ahora son aconsejables métodos interactivos, multimedia y basados en la experiencia, lejos de la tradicional clase magistral.

la necesidad de un aumento de la competitividad y de contar con líderes solventes en las sociedades y en las organizaciones.

Investigadores como Yáñez y Villardón (2006) ponen en tela de juicio que los procesos universitarios de enseñanza y aprendizaje deban diseñarse y estar centrados en las competencias profesionales principalmente – entre ellas las competencias directivas -, pues ello supondría, entre otras cosas, “mercantilizar” la Universidad y desvirtuarla, alejándola de su genuina misión y naturaleza.

Nosotros pensamos que todo depende de cómo se hagan las cosas y que, en esencia, el enfoque hacia el mercado y hacia la empresa asociado al origen y funcionamiento del EEES no es incompatible con el crecimiento y el desarrollo de la persona: el desarrollo integral del sujeto incluye su desarrollo profesional. De hecho este principio siempre ha sido asumido por la Educación Superior, al menos teóricamente.

A aquellas críticas se añaden otras asociadas a la complejidad del proyecto del EEES y a la cantidad de procesos, estructuras, relaciones y recursos que se deben movilizar en la Universidad para que las cosas se hagan con cierto orden y fundamento, además de eficientemente. Nosotros creemos que, efectivamente, la implementación adecuada del EEES constituye un proceso complejo que necesita, precisamente, buenas dosis de liderazgo. Se mire por donde se mire, el liderazgo está de moda en todos los ámbitos y niveles: empresarios, directivos, profesores, estudiantes, etc.

Qué duda cabe de que, con un renovado sentido, la Educación Superior debe asumir con equilibrio y flexibilidad objetivos de integración profesional y empresarial mediante el desarrollo de competencias, especialmente en época de crisis. Pero no sólo éstos ni principalmente éstos: la Universidad debe adoptar ante todo el reto de desarrollar competencias para implementar el proyecto vital, que en cualquier caso incluye el proyecto profesional del estudiante.

En fin, tan importante será lo que se haga como la forma en que eso se haga. La identificación de competencias genéricas o específicas puede contribuir a delimitar las tareas que deben dominar los estudiantes, independientemente de que profesionalmente los alumnos lideren las organizaciones cuando terminen sus estudios. Y por más que pueda hacer difícil partir de las competencias para conseguir una construcción curricular consistente, para orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios, para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje y para evaluar el trabajo de los profesores y los alumnos universitarios (Escudero, 2008). Pero, insistimos, ese es el reto.

## ***2.- Las competencias en el EEES***

### ***2.1.- Introducción al concepto de competencia***

Algunos investigadores (García, 2006; Rodríguez, 2006) han afirmado que el término competencia constituye un concepto multidisciplinar, amplio y difícil de definir y de medir. Amplio porque, cada vez más, incluye aspectos vinculados al ser (valores, actitudes, etc.), no sólo al saber o al saber hacer. Difícil de definir porque, entre otras cosas, incluye elementos internos y externos al sujeto. Y es difícil de evaluar precisamente por todas esas características, lo que hace “farragoso” encontrar o emplear medidas objetivas válidas y fiables.

Pero las competencias en general y las competencias directivas en particular están de actualidad y su aprendizaje constituye el eje alrededor del cual deben girar los

procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Ahora existe una responsabilidad de la Educación Superior ante la sociedad. La responsabilidad tiene que ver con la satisfacción de las demandas de profesionales, directivos y personas integradas, entre otros agentes.

En el contexto académico la competencia siempre significó, al menos inicialmente, el dominio de una disciplina de conocimiento por parte del estudiante, con las consiguientes propuestas metodológicas que ello suponía y que eran aplicadas por una gran parte del profesorado: clases magistrales, métodos expositivos, etc. El proceso de enseñanza y aprendizaje - por no decir todo el sistema educativo - giraba exclusivamente en torno a la adquisición por parte de los estudiantes de contenidos teóricos compartimentados.

De este modo, el estudiante universitario era competente en la medida en que demostraba que "atesoraba" contenidos teóricos. La mayor parte de los directivos que estudiaron en las universidades públicas antes de la implantación del EEES se formaron de esa manera, y sólo los que realizaron posteriormente un master apropiado pudieron desarrollar competencias directivas.

En la actualidad, afortunadamente, la definición presentada más arriba está en desuso (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009), y autores como Zabala y Arnau (2007) ofrecen ahora acepciones contextuales amplias vinculadas a la Educación y a la vida. Además, como afirma Perrenoud (2008), poseer conocimientos no implica ser competente. Por ejemplo, podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar con eficacia en un momento y contexto determinado; podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos; y también podemos conocer y comprender las técnicas de motivación y no ser capaces de motivar a los colaboradores (incluso puede ser que los desmotivemos).

En el caso del directivo, éste puede atesorar infinidad de pautas y estilos de liderazgo pero ser incapaz de desplegarlas de manera flexible y eficaz. Para que esto último fuera posible sería necesario que el directivo quisiera, supiera y pudiera ejercer dicho rol adecuadamente, en función de las situaciones, las circunstancias y los objetivos, siempre al margen de sus rasgos, gustos y preferencias.

Por otra parte, las competencias y las habilidades no son la misma cosa. Para Climent (2010) existen importantes diferencias entre las habilidades y las competencias:

- a) Las habilidades forman parte de las competencias, son constructoras de éstas. Por el contrario, las competencias no son componentes de las habilidades.
- b) La identificación y desarrollo de las habilidades debe hacerse desde temprana edad, a través de la infancia, la adolescencia y la juventud.
- c) Para el desarrollo de habilidades el contexto puede ser secundario, para las competencias es siempre crítico.
- d) Mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan.
- e) Las habilidades conciernen al aprendizaje y a la educación de los individuos en todas las etapas de la vida. Las competencias, en cambio, se circunscriben a la formación de las personas adultas.
- f) No todas las habilidades individuales son relevantes para el desarrollo de las competencias de una persona.

- g) La práctica de una habilidad no significa la práctica de una competencia.
- h) La comprensión es determinante para cualquier tipo de competencia, pero no para cualquier tipo de habilidad.
- i) Los valores son el soporte fundamental de las competencias. Las habilidades, salvo por el valor que en sí mismas representan, carecen de éstos.
- j) Es posible diseñar competencias, pero no diseñar habilidades.

Las definiciones que se ofrecen actualmente de la competencia - incluidas las competencias directivas - difieren unas de otras, pero en general hacen referencia a las características o a la expresión de capacidades reales de diferente complejidad, integradas en una totalidad y que están asociadas a conductas que se observan en un contexto determinado, en situaciones diversas y con mejores o peores resultados. Casi todos los investigadores coinciden en varias cuestiones:

- a) La competencia integra contenidos relativos a los tres ámbitos de una persona, saber, saber hacer y saber ser-estar (Yañiz, 2008). Por tanto, la competencia directiva implica saber técnicas de dirección, saber ejercer el rol de directivo y saber *ser* directivo (vocación, valores, etc.).
- b) Además, cada vez más las definiciones del término competencia incluyen más elementos relativos al ser (motivaciones, rasgos, actitudes, aspectos sociales, etc.) que del saber o del saber hacer. Así es, los líderes más reconocidos actualmente no lo son tanto por los títulos académicos que poseen - o por su experiencia -, sino por ser íntegros y estar integrados.
- c) Por último, sobresale en las diferentes acepciones de competencia su carácter finalista y contextual. En este sentido Carreras y Perrenoud (2005) la definen como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Integra también conocimientos, habilidades y actitudes. De este modo, el directivo será competente solamente cuando lo demuestre.

Bisquerra y Pérez (2007) conciben la competencia en relación al logro y la definen como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Por tanto, el resultado alcanzado es para ellos un aspecto crítico de la competencia. De manera similar Sladogna (2000) define la competencia como el "saber hacer en un contexto", lo cual requiere, además de conocimiento (teórico o práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño.

Desde un punto de vista sistémico González y Wagenaar (2005) y García y Pérez (2008) conciben la competencia como el buen desempeño del sujeto en contextos diversos y auténticos, basado aquel en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Su visión sistémica incluye los términos de input y output: los input se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes, entre otros elementos, mientras que el output estaría representado por el dominio competencial demostrado en un contexto determinado.

Medina y García (2005) van más allá aún y definen la competencia como algo más que "saberes": se trata de una configuración psicológica y social, un conjunto que sintetiza conocimientos, rasgos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona - de forma integrada - para actuar eficazmente ante las

demandas de un determinado contexto. Para las autoras citadas las competencias han de apoyarse, como configuración psicológica, en el desarrollo de las capacidades cognitivas, socio-afectivas y físicas de los estudiantes, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Por tanto, podemos afirmar que las competencias constituyen capacidades complejas y vinculadas al propio ser, que van más allá del saber, del saber hacer o del saber ser-estar, que son fundamentalmente aprendidas por los sujetos, que se pueden evaluar, que poseen distintos grados de integración y que se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana. Constituyen expresiones de los diferentes grados del desarrollo personal y de la participación activa de los sujetos en los procesos sociales. Y, en gran medida, sintetizan dicho desarrollo.

Las definiciones aportadas de las competencias nos permiten dibujar una "mapa" clarificador de lo que deben ser las competencias directivas, como veremos seguidamente, al mismo tiempo que sugieren cómo debe ser el directivo y qué ha de hacer para desarrollar esas competencias.

## 2.2.- Las competencias directivas

En la actualidad las competencias directivas constituyen un campo de estudio que es objeto de innumerables investigaciones. Las razones son múltiples: la crisis, la globalización, el énfasis del EEES en el desarrollo de competencias para la profesión, etc. En nuestro país Cardona y Rey (2010) - del IESE - constituyen los investigadores más destacados en el marco del estudio de las competencias directivas. Ellos afirman que las competencias directivas efectivamente constituyen un sistema que integra "saber", "saber hacer" y "saber ser-estar", en sintonía con la definición que hemos aportado para cualquier clase de competencia:

- a) El *saber*, es decir, disponer de los conocimientos técnicos necesarios para la tarea.
- b) El *saber hacer*, o capacidad de aplicar y utilizar dichos conocimientos mediante el despliegue de las habilidades y destrezas apropiadas.
- c) El *saber estar*, es decir, adoptar las actitudes y desarrollar el comportamiento adecuado a las normas y cultura de la organización.
- d) El *querer hacer*, mostrando el interés y la motivación precisos.
- e) El *poder hacer*, es decir, disponer de los medios y recursos necesarios para llevar a cabo la actividad.
- f) Se manifiesta en comportamientos observables de eficacia en un contexto determinado.

Respecto a la evolución de las competencias directivas, afirman Castillo y Abad (2004) que el concepto empezó a usarse en el contexto de la empresa a partir de las aportaciones de McClelland (1973), pionero en introducir el concepto en el ámbito laboral al investigar científicamente los rasgos distintivos del desempeño óptimo del directivo en el trabajo. El artículo de McClelland (1973), publicado bajo el título de *Testing for Competent Rather than Intelligent* (Pruebas para la

competencia antes que para la inteligencia), supuso un cambio en los términos del debate, ya que en su opinión las aptitudes tradicionales no permitían predecir adecuadamente el grado de desempeño de los gerentes.

Según McClelland (1973) el éxito profesional y personal de un directivo no se puede predecir únicamente a partir de una serie de variables personales, como son los rasgos o las actitudes. Es cierto que los rasgos conllevan un determinado potencial y diferencian a una persona de otra, pero el comportamiento concreto del sujeto es el resultado de una compleja interacción de variables tales como la empatía, la autodisciplina y la iniciativa, entre otras muchas.

El investigador ponía el énfasis en el contenido intra-personal e inter-personal del directivo competente, dándole importancia a los aspectos vinculados a la inteligencia emocional. De hecho, McClelland - y los investigadores que citaremos seguidamente - es también considerado uno de los principales precursores de este especial y novedoso tipo de inteligencia.

McClelland (1998) demostraría después que, aunque en el fondo todas las competencias contribuyen por sí mismas a la consecución de la eficacia, es más útil considerarlas una a una que examinarlas en su conjunto, para evaluar las sinergias y puntos fuertes en el uso de varias competencias que permiten el rendimiento sobresaliente. Ya en su obra de referencia más antigua, McClelland (1968) establecía la orientación hacia el logro como la competencia que dirige el éxito de las personas.

El concepto de competencia directiva en el contexto organizacional también fue abordado por Boyatzis (1982). Él preguntó a un conjunto de directivos por los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto. Y así definió la competencia como una característica subyacente del individuo que está casualmente relacionada con su rendimiento eficaz o superior (una desviación estándar por encima de la media, en definitiva).

En sus investigaciones descubrió que, como en el caso de McClelland, la mayor parte de las competencias que diferencian al directivo con rendimiento superior eran competencias emocionales. Afirmaba, además, que alcanzar o sobrepasar un punto crítico en al menos tres de los cinco grupos de competencias propuestas era necesario para tener éxito. En realidad se podían apreciar, según Boyatzis (1982), cuatro modos de relacionarse distintos existente entre competencias:

- a) Las competencias se complementan
- b) Las competencias se alternan,
- c) Las competencias se compensan
- d) Las competencias pueden ser antagonistas

Para Boyatzis (1982) la efectividad y el éxito del directivo requieren un buen ajuste entre la persona (es decir, su capacidad, valores, intereses, etc.), las demandas de una actividad y el entorno organizativo (cultura, estructura, estrategia, políticas, etc.), de modo que las competencias son necesarias pero no suficientes para predecir el rendimiento. Boyatzis constituye un pionero al definir la competencia, otorgándole más importancia que otros investigadores a la tarea y al propio contexto.

Para Spencer y Spencer (1993) las competencias operan juntas, de manera integrada y facilitando el rendimiento superior de un directivo. Para ellos, cuanto más encajan los requisitos de una tarea y las competencias del gerente, más elevado será el rendimiento y también su satisfacción. Aunque el conocimiento técnico y el ámbito cognitivo continúan siendo muy importantes para el éxito,

determinadas cualidades personales, como la conciencia de uno mismo, la auto-motivación, la flexibilidad o las habilidades sociales, entre otras, constituyen ingredientes fundamentales en el desenvolvimiento del directivo.

Goleman (1996, 2005) “popularizó” la inteligencia emocional. Para él son las competencias emocionales las que distinguen a un directivo ejemplar de otro que no lo es. Él señalaba que cerca de trescientos estudios patrocinados por organizaciones diferentes subrayan que la excelencia del liderazgo dependía más de las competencias – esencialmente emocionales - que de las capacidades cognitivas.

La competencia – a diferencia de la inteligencia y las habilidades - muestra hasta qué punto el directivo sabe trasladar con éxito el potencial a un contexto concreto, aproximándose de este modo su acepción de competencia al actualmente imperante. El hecho de poseer una elevada aptitud no garantiza que el sujeto sea competente, sino tan sólo que está dotada de un excelente potencial para desarrollarla<sup>2</sup>.

En la actualidad son importantes las aportaciones de Cardona (1999), Cardona y García (2004) y Cardona y Rey (2010) en las investigaciones sobre las competencias en las empresas. Para ellos existen dos tipos de competencias en el ámbito de la organizacional: las competencias técnicas y las competencias directivas.

a) Las competencias técnicas se refieren a los atributos que exige un puesto determinado, y pueden alcanzar un carácter altamente específico. Este es el caso, por ejemplo, del dominio del cálculo de estructuras en ingeniería o el de la interpretación de un balance contable en administración de empresas.

b) Las competencias directivas se refieren a los comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su función directiva. Éstas son más genéricas y aunque cada organización, según sea su estrategia, política, estructura organizativa y cultura, pueda enfatizar más unas que otras, pueden considerarse de forma conjunta a partir del análisis de la función directiva.

Una de las más divulgadas propuestas sobre competencias directivas es la del IESE, que surge del análisis empírico resultante de la aplicación el Cuestionario de Competencias Directivas a una muestra de 150 directivos (Chinchilla y Torres, 2002; García, Cardona y Chinchilla, 2001), y que incluye las siguientes competencias:

1. *Competencias estratégicas*: hacen referencia a la capacidad estratégica de un directivo y a su relación con el entorno de la empresa, siendo necesarias para el logro de resultados económicos. Se incluyen las siguientes:

- a) Visión de negocio
- b) Resolución de problemas
- c) Gestión de recursos
- d) Orientación al cliente
- e) Red de relaciones efectivas
- f) Negociación
- g) Orientación inter-funcional

---

<sup>2</sup> Para un análisis más profundo de la inteligencia emocional puede consultarse la obra de Martínez (2010c):

2. *Competencias intratégicas*: se refieren a la capacidad ejecutiva y de liderazgo en relación con el entorno interno de la empresa, y se orientan a desarrollar a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la organización. Incluye las siguientes competencias básicas:

- a) Comunicación
- b) Organización
- c) Empatía
- d) Delegación
- e) Coaching
- f) Trabajo en equipo
- g) Desarrollo y compromiso de los empleados
- h) Liderazgo
- i) Dirección de personas
- j) Resultados económicos

3. *Competencias de eficacia personal*: facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno, y se refieren tanto al equilibrio y desarrollo personal como al mantenimiento de una relación activa, realista y estimulante con el medio, potenciando la eficacia de las competencias directivas antes mencionadas. Son imprescindibles para dirigir a otras personas y contienen seis competencias básicas, cada una de las cuales se divide a su vez en varias competencias más:

- a) Proactividad, que incluye iniciativa, creatividad y autonomía personal
- b) Autogobierno, en el que se insertan la disciplina, concentración y autocontrol
- c) Resolución de problemas, que incluye intuición, capacidad de análisis y toma de decisiones
- c) Gestión personal, que implica gestión del tiempo, gestión del estrés y gestión del riesgo
- d) Integridad: credibilidad, honestidad, equidad
- d) Desarrollo personal, donde se incluyen la autocrítica, el auto-conocimiento, relación de la persona consigo misma y con el entorno y el aprendizaje y cambio personal.

### 2.3.- Las competencias directivas en el EEES: el caso del Grado en turismo

No es de extrañar que en el marco del EEES las competencias se definan de manera similar a como sucede en el ámbito empresarial, sobre todo si tenemos en cuenta que, en definitiva, el modelo del EEES tiene una marcada vocación profesional y empresarial. Por otra parte, las propuestas y las normas asociadas al EEES, incluidos los libros blancos diseñados por ANECA y los contenidos de las propias titulaciones de grado, parten de sendas consultas realizadas al sector empresarial, entre otros agentes. Además, uno de los objetivos prioritarios del EEES es el de adaptar la Educación Superior a las demandas de la sociedad, incluido el ámbito económico y empresarial, y elevar la productividad.

En el contexto europeo del EEES las acepciones de las competencias contempladas en el Proyecto Tuning (<http://unideusto.org/tuning/>) y en el Proyecto DeSeCo ([www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/)) han sido las que más han influido en el desarrollo reciente de la Educación Superior, especialmente el primero y no sin la existencia de críticas. En el Proyecto Tuning se concibe la competencia como una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con el que una persona es

capaz de desempeñarlos. Se trata de una combinación dinámica de elementos correspondientes al saber, al saber hacer y al saber ser-estar.

El modelo competencial del Proyecto Tuning ha sido el modelo finalmente adoptado por la ANECA en nuestro país para el desarrollo de los libros blancos de las titulaciones universitarias. En dichos documentos, que constituyen el eje central de los títulos de grado, se diferencia entre:

a) Las competencias genéricas (básicas o transversales), que son transferibles y comunes a cualquier titulación u ocupación.

b) Las competencias específicas, propias del área de estudio de una titulación y, por consiguiente, vinculadas a determinadas ocupaciones y requeridas por éstas.

A continuación presentamos las competencias genéricas incluidas en el Libro blanco del grado en turismo (Majó, 2004). Hemos señalado en negrita y cursiva las competencias genéricas que coinciden con las competencias directivas de Chinchilla y Torres (2002) y de García, Cardona y Chinchilla (2001).

**a) Instrumentales:**

***Capacidad de análisis y síntesis***

***Capacidad de organización y planificación***

***Comunicación*** oral y escrita en lengua nativa

Conocimiento de una lengua extranjera

Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio

Capacidad de gestión de la información

***Resolución de problemas***

***Toma de decisiones***

**b) Personales:**

***Trabajo en equipo***

Trabajo en un equipo de carácter inter-disciplinar

Trabajo en un contexto internacional

***Habilidades en las relaciones interpersonales***

Reconocimiento a la diversidad y la variedad cultural

Razonamiento crítico

***Compromiso ético***

**c) Sistémicas:**

Aprendizaje autónomo

Adaptación a nuevas situaciones

***Creatividad***

***Liderazgo***

Conocimiento de otras culturas y costumbres

***Iniciativa y espíritu emprendedor***

Motivación por la calidad

Sensibilidad hacia temas medioambientales

Respecto a las competencias específicas, la ANECA las define como el conjunto de "saberes" y recursos científicos, técnicos y culturales que se requieren para el desarrollo y la integración profesionales, vinculados a información necesaria para conocer la realidad y para moverse en ella. Están relacionadas con saber (conocimientos basados en hechos, reglas, conceptos y teorías), hacer (conocimientos referidos a un conjunto de pasos y acciones encaminadas a obtener un resultado) y aprender a desarrollar actitudes (conocimientos referidos a las actitudes).

Del mismo modo que ocurre con las competencias genéricas o transversales, las competencias específicas (algunas de las cuales incluyen de manera implícitas a otras transversales o genéricas) se vinculan a ámbitos departamentales de las empresas y, dentro de éstos, a perfiles profesionales u ocupaciones, con cuatro niveles posibles de relevancia para cada perfil y ámbito, distinguiendo y detallando además las sub-competencias del "saber" y del "saber hacer".

Tomando como ejemplo la clasificación de competencias incluida en el Libro blanco del grado en turismo, reproducimos a continuación las treinta y cinco competencias específicas incluidas en dicho documento. Las competencias específicas citadas a continuación se asocian a ocupaciones del sector turístico, por eso precisamente son "específicas". Destacamos en negrita y cursiva las competencias específicas que, a nuestro juicio, coinciden con competencias directivas de Chinchilla y Torres (2002) y de García, Cardona y Chinchilla (2001).

1. Comprender los principios del turismo: su dimensión espacial, social, cultural, política, laboral y económica
2. Analizar la dimensión económica del turismo
3. Comprender el carácter dinámico y evolutivo del turismo y de la nueva sociedad del ocio
4. Conocer las principales estructuras político - administrativas turísticas
5. Convertir un problema empírico en un objeto de investigación y elaborar conclusiones
- 6. *Tener una marcada orientación de servicio al cliente***
7. Reconocer los principales agentes turísticos
8. Evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación
- 9. *Analizar, sintetizar y resumir críticamente la información económico – patrimonial de las organizaciones turísticas***
- 10. *Gestionar los recursos financieros***
- 11. *Definir objetivos, estrategias y políticas comerciales***
- 12. *Dirigir y gestionar (management) los distintos tipos de entidades turísticas***
- 13. *Manejar técnicas de comunicación***
14. Comprender el marco legal que regula las actividades turísticas
15. Trabajar en inglés como lengua extranjera
16. Comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera
17. Comunicarse de forma oral y escrita en una tercera lengua extranjera
18. Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos
19. Gestionar el territorio turístico de acuerdo con los principios de sostenibilidad
20. Conocer el procedimiento operativo del ámbito de alojamiento
21. Conocer el procedimiento operativo del ámbito de restauración
22. Conocimientos a adquirir en el ámbito de los procedimientos operativos de las empresas de intermediación
23. Analizar los impactos generados por el turismo
24. Utilizar y analizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico
25. Comprender un plan público y las oportunidades que se derivan para el sector privado

## **26. Planificar y gestionar los recursos humanos de las organizaciones turísticas**

27. Comprender el funcionamiento de los destinos, estructuras turísticas y sus sectores empresariales en el ámbito mundial
28. Conocer los objetivos, la estrategia y los instrumentos públicos de la planificación
29. Trabajar en medios socioculturales diferentes
30. Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural
31. Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural
32. Detectar necesidades de planificación técnica de infraestructuras e instalaciones turísticas

Una vez examinadas la clasificación de competencias directivas presentadas por los principales especialistas en nuestro país, Chinchilla y Torres (2002) y de García, Cardona y Chinchilla (2001), así como la clasificación de competencias genéricas y específicas incluidas en el Libro blanco del grado en turismo, que hemos tomado como modelo de referencia de los grados que están relacionados con la gestión de empresas, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) El Libro blanco del grado en turismo incluye algunas de las competencias directivas más importantes, pero no las diferencia de otras competencias: todas se agrupan conjuntamente.
- b) El Libro blanco del grado en turismo no incluye competencias asociadas al mundo afectivo, es decir, competencias de la inteligencia emocional: empatía, autogobierno, gestión del estrés y auto-conocimiento.
- c) Tampoco incluye el Libro blanco del grado en turismo competencias directivas de vinculación e identificación del propio directivo con el negocio: orientación inter-funcional y orientación hacia los resultados económicos.
- d) De igual modo, tampoco se incluyen en el Libro blanco del grado en turismo competencias directivas fundamentales que tienen que ver con la gestión de los colaboradores: negociación, delegación y red de relaciones efectivas.
- e) La titulación de Grado en turismo tampoco aborda estilos de liderazgo: coaching.
- f) Tampoco incluye determinados valores esenciales en el desempeño del directivo: integridad, honestidad, credibilidad y equidad.
- g) Determinadas meta-competencias también están ausentes en el Libro blanco del grado en turismo: gestión del tiempo, aprendizaje, autocritica y cambio personal.
- h) Desde otro punto de vista, también hemos de reconocer que la clasificación de competencias del Libro blanco incluye algunas que consideramos relevantes en el sector turístico y que no se incluyen en la propuesta de competencias directivas mencionadas desde el contexto de la empresa:

Competencia en lengua extranjera

Competencia inter-disciplinar

Trabajar en contexto internacional

Conocimiento de la diversidad y otras culturas

Sensibilidad hacia temas medio-ambientales

Motivación por la calidad

Conocimiento de las estructuras y dinámicas del entorno

- i) Ni las propuestas de los especialistas en el ámbito de la dirección de empresas ni el Libro blanco del grado en turismo especifican los métodos de aprendizaje de las competencias directivas, aunque hemos de reconocer que en el EEES se sugieren propuestas metodológicas y recursos para el aprendizaje general de competencias (no específicamente para las competencias directivas) que pueden ser perfectamente válidas para el aprendizaje del liderazgo.

### **3.- Conclusiones**

El EEES constituye una respuesta a las demandas sociales, especialmente de las procedentes de las empresas: las organizaciones demandan competencias y la Universidad debe esforzarse por enseñarlas. De este modo los títulos de grado, sobre todo los vinculados a la administración de empresas (tal es el caso del grado en turismo), se diseñan y se imparten pensando en la adquisición de competencias genéricas y específicas. Entre ellas están las competencias directivas.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje propuestos por el EEES y el nuevo rol que deben desarrollar los profesores y los estudiantes, todo ello para el aprendizaje autónomo, cooperativo y multimedia de competencias, también es adecuado para que el estudiante se lidere a sí mismo y aprenda competencias directivas, incluso observando el estilo del profesor. Eso debiera ser así si las cosas se hacen correctamente.

Una vez analizadas las competencias directivas propuestas por los investigadores más prestigiosos en el contexto empresarial, así como las competencias directivas incluidas en el Libro blanco del grado en turismo, podemos afirmar que, en general, la titulación del grado en turismo prevé el desarrollo de competencias para dirigir empresas turísticas. Naturalmente, existen algunas salvedades que hemos comentado, algunas carencias, tanto por parte de la clasificación de competencias propuesta desde el contexto de la empresa como por parte de la propuesta del Libro blanco del grado en turismo.

### **Bibliografía**

Alonso, L. E., Fernández, J. C. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Aneca, 27-32.

Bissquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

- Cardona, P. (1999). El nuevo paradigma que está revolucionando la dirección de personas. En busca de las competencias directivas. *Revista de antiguos alumnos del IESE*, 25, 19-26.
- Cardona, P. y García, P. (2004). *Liderazgo basado en competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.
- Cardona, P. y Rey, C. (2010). Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. *Ideas, Revista de antiguos alumnos del IESE*, 118, 1-3.
- Carreras, I., y Perrenoud, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Chinchilla, M. y Torres, M. (2002). *Liderazgo personal*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación basada en competencias. *Revista complutense de educación*, 21(1), 91-106.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico I1 "Formación centrada en competencias (II)"*.
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado*, 20(3), 253-269.
- García, P. Cardona, P. Chinchilla, N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Ocasional paper. Barcelona: IESE Publishing.
- García, J. V. y Pérez, M. C. (2008). El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-83.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós
- González, J. y Wagenaar, R. (Coord.) (2005). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Majó, J. (2004) (Coord.). *Libro blanco del grado en turismo*. Madrid: ANECA.
- Martínez, J. A. (2010a). Las competencias del profesor en la Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(21). Consultado el 14 de febrero de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/21/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010b). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y nuevo rol del estudiante universitario. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(16). Consultado el 12 de marzo de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/16/jamg.htm>.
- Martínez, J. A. (2010c). *Relación de la inteligencia emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros privados de enseñanza universitaria*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Martínez, J. A. (2011a). Métodos y recursos para la enseñanza en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Cuadernos de educación y*

desarrollo, 3(24). Consultado el 16 de marzo de 2011 en: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/jamg.htm>.

Martínez, J. A. (2011b). *El líder integrado. Liderarse a si mismo para liderar a los demás*. Palma de Mallorca: Grupo editorial Búho.

McClelland, D. (1968). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama, 2 vols.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 46, 70-84.

McClelland, D (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 95, 46-55.

Medina, R. y García, M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Consultado el 3 de marzo de 2010 en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.

Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultado el 20 de febrero de 2011 en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2).

Rodríguez M. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina. En: CINTERFOR-OIT. *Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, 149.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar* 40, 15-48

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultado el 1 de marzo de 2011 en: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m1](http://www.redu.m.es/Red_U/m1).

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Zabalza, M. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista inter-universitaria de formación del profesorado*, (20)3, 37-69.