

El Espacio de Educación Superior de Asia Central. Definición de competencias en el Grado en Administración y Dirección de Empresas

Almudena Eizaguirre y María García Feijoo

Universidad de Deusto, España

almudena.eizaguirre@deusto.es; maria.garciafeijoo@deusto.es

Resumen

Tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la Unión Europea ha desarrollado distintos proyectos para facilitar la cooperación en el ámbito de la educación superior entre los países miembros y de su entorno. Este artículo presenta el Proyecto Tuning TUCAHEA “Towards a Central Asian Higher Education Area”, que pretende avanzar en la armonización de las titulaciones de la región de Asia Central (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán), centrándose en una parte específica del mismo: el proceso seguido para la definición de las competencias específicas y genéricas a desarrollar en el Grado en Administración y Dirección de Empresas.

Palabras clave: Aprendizaje, competencias específicas, competencias genéricas, Tuning, Espacio Europeo de Educación Superior.

Central Asia Higher Education Area. Competences definition in the Degree in Business Administration

Abstract

After the implementation of the European Higher Education Area, the European Union developed different projects to enhance cooperation in this field among its members and its neighboring countries. Specifically, this paper presents the Tuning Project TUCAHEA “Towards a Central Asian Higher Education Area”, which aims to advance in the harmonization of qualifications in the region of Central Asia (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan and Uzbekistan). The article focuses on one of the parts of this project: the process used to select the specific and generic competences to be developed in Business Administration and Management Degree.

Keywords: Learning, specific competences, generic competences, Tuning, European Higher Education Area.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge la experiencia desarrollada en el marco del proyecto TUCAHEA “Towards a Central Asian Higher Education Area: Tuning Structures and Building Quality Culture” (“Hacia un espacio educativo común en la región de Asia Central: alineando estructuras y desarrollando una cultura educativa de calidad”). Se trata de un proyecto Tempus¹ que comenzó el 15 de Octubre de 2012 y finaliza el 14 de Octubre de 2015.

El objetivo del proyecto es: contribuir a la construcción de un espacio común educativo en la región de Asia Central, alineado con el Espacio Europeo de Educación Superior, que permita tener en cuenta las especificidades de esta región del mundo, que tome en consideración las necesidades y potencialidades de la región y de los otros agentes implicados en el proyecto, y que responda a las necesidades de la comunidad educativa de esta región y por ende de la sociedad.

En este proyecto participan 47 socios: 8 Universidades pertenecientes a la Unión Europea (Universidad de Groningen, Universidad de Pisa, Ghent University, Universidad de Deusto, Linköping University, Universidad de Ljubljana, Università degli Studi di Milano y la Universidad de Uppsala); 34 universidades de la región de Asia Central; y los Ministros de Educación de los 5 países participantes en el proyecto (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán).

La metodología que se ha seguido en este proyecto es la conocida como metodología Tuning, ya implementada en muchas otras regiones del mundo: América Latina, Rusia, África, etc. (Wagenaar, 2014). El enfoque Tuning propone una metodología que ayude a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia en una región determinada (Beneitone y Bartolomé, 2014). Es una metodología ya aplicada en diversos proyectos con fructíferos resultados, por lo que su validez puede considerarse mundial. Tuning contribuye a elaborar programas de estudio (grados, masters, tercer ciclo...) en diversas disciplinas que los hace comparables, compatibles y transparentes. En los proyectos Tuning los objetivos se expresan en términos de resultados del aprendizaje y de competencias, en contraposición a la tendencia en etapas previas de poner el foco excesivamente en los conocimientos que el estudiante ha de tener al finalizar sus estudios de Grado o en una asignatura particular. Los resultados del aprendizaje son manifestaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Se prima que el estudiante “aprenda a hacer cosas”, sobre la opción de que el estudiante “sepa cosas”.

De manera muy abreviada podemos decir que en la metodología Tuning, un conjunto de personas con experiencia previa en el espacio europeo de educación, actúan como facilitadores de equipos de personas que abordan su propia reflexión respecto a las estructuras, metodologías, ciclos... de sus estudios superiores. En el proyecto TUCAHEA se ha abordado la definición de competencias genéricas y específicas a desarrollar, la estructura por ciclos... de 8 titulaciones: Administración de Empresas, Economía, Educación, Ingeniería (civil), Protección Medioambiental y Seguridad Alimentaria, Historia, Lenguas y Derecho. Las autoras de este trabajo hemos participado en el Proyecto TUCAHEA como expertas europeas para dar apoyo a la titulación de Grado en Administración y Dirección de Empresas. En estas páginas recogeremos una parte de dicho proceso, en concreto, la fase relativa a cómo se ha realizado la definición de las competencias clave a desarrollar por el estudiante de Dirección y Administración de Empresas.

Según el enfoque Tuning, los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe desarrollar el estudiante (González y Wagenaar, 2009). Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos y sociales. Fomentar una serie de competencias es el objetivo de todos los programas educativos construidos sobre el patrimonio del conocimiento y el entendimiento desarrollado a lo largo de muchos siglos (Chyung, Stepich y Cox, 2006). Las competencias se desarrollan en todas las unidades de curso y se valoran en diferentes fases de un programa. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con disciplinas (específicas de un campo de estudio) y competencias genéricas (aquellas que pueden ser relevantes en diferentes titulaciones). Normalmente, el desarrollo de las competencias se produce de forma integrada y cíclica a lo largo de un programa. Para que se puedan comparar los niveles del aprendizaje, los grupos de disciplinas/redes temáticas han preparado descriptores de ciclo (nivel) que también se expresan en términos de competencias (González y Wagenaar, 2009).

En el presente artículo nos referiremos solamente a una de las titulaciones que se están trabajando en el marco del proyecto TUCAHEA. Es el propósito de este artículo describir el proceso seguido hasta la definición de competencias genéricas y específicas a desarrollar por el Graduado en Dirección y Administración de Empresas en la Región de Asia Central. Son los resultados obtenidos en esta fase del proyecto los que están marcando la pauta en las actuales agendas de los Ministros de Educación de los cinco países implicados. Como testigos de un avance tan significativo en el diseño de los Grados de una región en desarrollo como es Asia Central, consideramos de mucho interés para académicos, graduados y empleadores de Europa conocer en detalle este proceso y los resultados alcanzados hasta la fecha.

2. BOLONIA Y LOS PROYECTOS TUNING

Todo proyecto Tuning se apoya en la filosofía de la “facilitación” (Akullu et al., 2014). El propósito no es definir en una región del mundo cuáles han de ser las competencias a desarrollar por sus graduados, a partir de las ya definidas en los correspondientes Grados en Europa, sino que se trata de que sean los propios agentes clave del mundo educativo,

empresarial, político y social de dicha región quienes, con el apoyo de expertos en dichas materias, definen su propio listado de competencias.

De hecho, la palabra “tuning”, que podemos traducir por “afinado”, fue elegida en los inicios de este tipo de proyectos con el objeto de reflejar la idea de que las universidades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier forma prescriptiva o definitiva de la curricula europea sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo. No se busca restringir la independencia de académicos y especialistas, y mucho menos socavar la autoridad académica local o de los diferentes países... y sí se intenta potenciar todas las fortalezas de cada sistema educativo, así como los matices que sea oportuno incluir en la capacitación de las personas.

En todo proyecto Tuning es muy relevante la distinción entre “resultado de aprendizaje” y “competencias”. Las competencias se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje en el que el gran protagonista es el estudiante y no el profesorado. Incluso, podemos decir algo más. En este modelo de referencia, el profesor pasa de actuar como experto en una materia, a ser un agente facilitador del aprendizaje del estudiante en el marco de dicha materia. Los roles de académicos y estudiantes se trastocan en el marco del conocido como Modelo de Bolonia, que es el modelo en el que se apoya la metodología Tuning.

Pero, ¿cuál es la relación entre Bolonia y Tuning? La Declaración de Bolonia de junio de 1999 defendía la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que fuera atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes. Así, los ministros europeos de Educación determinaron en Bolonia seis líneas de acción, a las que añadieron otras tres en mayo de 2001 en Praga. Son las siguientes:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
3. Establecimiento de un sistema de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

7. Aprendizaje permanente.
8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior.
9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior

El proceso de Bolonia no sólo se dirigía, por tanto, a los Gobiernos nacionales, responsables de los sistemas de educación en sus respectivos países, sino también a todos los agentes protagonistas de la educación superior, a cada universidad en particular y a sus asociaciones y redes. Por ello, antes de que los Gobiernos legislaran en esta línea, muchas universidades empezaron pronto a preparar en sus instituciones reformas inspiradas en dicho proceso.

En marzo de 2001, las universidades europeas declararon en la Convención celebrada en Salamanca que: “Las Instituciones de Enseñanza Superior son conscientes de que los estudiantes necesitan y reclaman titulaciones que les sirvan realmente para seguir estudios o ejercer una carrera en cualquier parte de Europa. Las Instituciones con sus respectivas organizaciones y redes reconocen la responsabilidad y el papel que les incumbe a este respecto y reiteran su propósito de organizarse para lograrlo respetando el principio de la autonomía universitaria”. Asimismo, afirmaron que: “Las Instituciones de Enseñanza Superior apoyan una dinámica de creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones basado en la distinción de dos ciclos de estudios: pregrado y postgrado”.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado “Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa”. Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto Tuning aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto Tuning contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

Uno de estos proyectos Tuning es el proyecto TUCAHEA, que se desarrolla en los cinco países ya mencionados del Asia Central: Kazajis-

tán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán. Este proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: Estudios Empresariales, Educación, Derecho, Ingeniería.... Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje.

3. EL PROCESO SEGUIDO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE EN ASIA CENTRAL

Siguiendo la metodología Tuning, distinguimos por tanto competencias genéricas (aquellas que puede ser relevante desarrollar a estudiantes de diversas titulaciones, por ejemplo, trabajar en equipo) de las competencias específicas (aquellas que son más propias y genuinas de una determinada titulación, por ejemplo, contabilizar asientos para un graduado en Dirección y Administración de Empresas) (Chyung, Stepich y Cox, 2006).

Un primer paso en el Proyecto Tuning en Asia Central, consistió en hacer ver a todas las personas implicadas en dicho proyecto la gran relevancia de desarrollar competencias genéricas y no solamente específicas. Eso significa que el profesorado se ha de responsabilizar del desarrollo de dichas competencias, y también de la evaluación de las mismas, que permite al estudiante tener información sobre su progreso (Villa y Poblete, 2007).

El primer paso para definir el catálogo de competencias genéricas y específicas en las cuales hacer hincapié en la titulación pasó por una gran consulta a cuatro colectivos clave: graduados, empleadores/contratantes, estudiantes y académicos. A continuación se recoge el listado de competencias genéricas sobre el que se pidió opinión a dichos cuatro colectivos, basado en los anteriores proyectos Tuning en otras regiones del mundo (Tabla 1).

Por otro lado, y en la misma consulta se pidió que señalaran también la importancia y el grado de desempeño actual de un listado de 16 competencias específicas para el Graduado en Administración y Dirección de Empresas. Se recoge en la tabla siguiente dicho listado (Tabla 2).

**Tabla 1. Listado de competencias genéricas clave
 para el Graduado en Administración y Dirección de Empresas**

1 Capacidad de análisis y síntesis	16 Responsabilidad social
2 Habilidad para utilizar el pensamiento lógico y crítico en la resolución de problemas	17 Capacidad de llevar una vida sana
3 Habilidad para modelizar, diseñar y predecir	18 Responsabilidad ecológica y medioambiental
4 Habilidad para realizar una investigación utilizando la metodología apropiada	19 Conocimiento de leyes
5 Habilidad para tomar iniciativas y emprendimiento	20 Habilidad para prevenir y resolver conflictos
6 Capacidad de innovación	21 Patriotismo y preservación de los propios valores culturales
7 Habilidad para generar conocimientos generales	22 Tolerancia y respeto a otras personas
8 Capacidad de aprender, incluyendo aprendizaje autónomo	23 Compromiso con la obtención de resultados de calidad
9 Capacidad de comunicación interpersonal y de recibir feedback	24 Flexibilidad
10 Dominio del propio campo profesional	25 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
11 Habilidad para comunicar en un contexto multicultural	26 Orientación a las necesidades del usuario
12 Habilidad para la comunicación tanto en el idioma oficial como en ruso y otras lenguas extranjeras	27 Habilidad para trabajar de forma autónoma
13 Habilidad para liderar a otras personas y trabajar en equipo	28 Capacidad de adaptarse a los cambios
14 Habilidad para gestionar información	29 Toma de decisiones
15 Habilidades para el uso de la información y de tecnologías de comunicación	30 Gestión del tiempo

Tabla 2. Listado de competencias específicas clave para el Graduado en Administración y Dirección de Empresas

1	Habilidad para desarrollar e implementar la estrategia, operativa y táctica de un plan de negocio	9	Habilidades financieras (decisiones de inversión, de financiación, de contabilización...)
2	Capacidad para el análisis, la gestión, la toma de decisiones y el reporting en el marco de una organización	10	Habilidades de marketing (investigación de mercados, planificación de marketing...)
3	Gestión de uno mismo	11	Habilidades en el ámbito de los recursos humanos (reclutamiento, selección, motivación...)
4	Habilidades de innovación y emprendimiento	12	Capacidades comerciales
5	Capacidad de gestionar los conflictos	13	Dirección de producción
6	Identificar y administrar los riesgos de negocio de las organizaciones	14	Administrar un sistema logístico integral
7	Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión	15	Habilidades para la consultoría
8	Capacidad para mantener relaciones efectivas con los distintos “partícipes sociales” o stakeholders	16	Habilidad para la interacción con agentes internos y externos

Recogemos en una Figura el proceso que se siguió para la consulta y definición del listado de competencias clave para la titulación de Administración y Dirección de Empresas en la región de Asia Central (Figura 1).

El proceso de consulta se desarrolló entre junio y septiembre de 2013. Se encuestaron 1430 personas en los 5 países implicados Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán. En la tabla siguiente podemos ver las respuestas completas obtenidas según los distintos colectivos (Tabla 3).

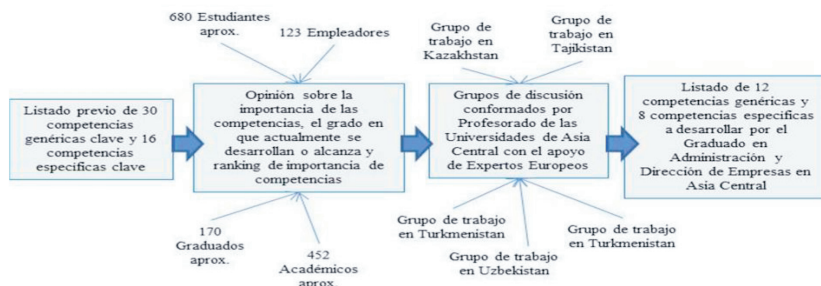


Figura 1. Proceso seguido para la definición de las competencias genéricas y específicas del Graduado en Asia Central

Tabla 3. Distribución de respuestas por grupo y tipo de competencias

	Cuestionarios relativos a Competencias Genéricas	%	Cuestionarios relativos a Competencias Específicas	%
Académicos	434	30,7%	462	32,3%
Empleadores	123	8,8%	123	8,6%
Estudiantes	682	48,3%	676	47,3%
Graduados	172	12,2%	169	11,8%
Total	1411 personas	100,0%	1430 personas	100,0%

Para la obtención de la muestra, cada institución implicada en el estudio se encarga de distribuir el cuestionario entre individuos pertenecientes a cada uno de los cuatro grupos de interés: académicos, empleadores, estudiantes y graduados. Las personas seleccionadas de modo aleatorio reciben un enlace a un cuestionario disponible en la red durante un período de tiempo limitado y las respuestas quedan automáticamente registradas en la base de datos objeto de posterior análisis.

Para el posterior análisis de los datos, se emplearon modelos jerárquicos ya que se puede asumir que las características del sistema docente y la proyección laboral de cada una de las instituciones educativas intervinientes en el estudio pueden influir en las respuestas de los individuos pertenecientes a una misma institución.

En definitiva es razonable pensar que existe un efecto de conglomerado en los datos a nivel universidad, y por lo tanto al realizar el análisis se introduce un efecto conglomerado a nivel universidad que tiene en cuenta la ruptura de la hipótesis habitual de independencia estricta entre las respuestas. Por ello el error estándar calculado se obtiene de forma separada para cada competencia en cada uno de los modelos ajustados, y de la misma manera se puede estimar un efecto universidad y la significatividad del mismo.

Dado que el objetivo del estudio no es una comparación entre instituciones, y al igual que en los numerosos estudios similares desarrollados en el proyecto Tuning, se optó por no incluir el efecto universidad en los resultados finales. Los errores estándar para la estimación de la media general varían considerablemente tal como se muestran en las Tablas que se recogen como anexo.

El error estándar no depende solamente del tamaño muestral o la variabilidad de la propia característica estimada tal como ocurre en los modelos tradicionales, sino que se añade el efecto de la correlación intra-cluster propio de cada competencia, es decir, el efecto que el entorno académico y laboral tiene sobre la homogeneidad de las respuestas en cada uno de los países incluidos en el estudio.

A los diferentes colectivos encuestados se les preguntó, tanto para el listado de competencias genéricas como de competencias específicas, lo siguiente:

- Nivel de importancia de la competencia para el trabajo de un graduado en Administración y Dirección de empresas en una escala de 1 Nada importante a 4 Muy importante.
- Nivel de realización o logro en el desarrollo de dicha destreza o competencia de los actuales graduados en una escala de 1 a 4 donde 1 significa Ninguno y 4 era Alto.

Las preguntas sobre estos dos aspectos respondían al interés de hablar en qué lugar se encuentra la Universidad actual en Asia Central con respecto a las 30 competencias genéricas y las 16 competencias específicas (Beneitone y Bartolome, 2014). Estas respuestas nos permiten hacernos una idea preliminar de la importancia que los cuatro colectivos conceden a las competencias y también el nivel de desempeño actual. Siguiendo a Martilla y James (1977), nos podemos encontrar con cuatro situaciones diferentes, tal y como se recoge en la Tabla 4. Competencias muy importantes y de alto desempeño actual (se ha de mantener el buen

Tabla 4. Adaptación de la Matriz de Martilla y James (1977) para la Importancia y Desempeño de competencias genéricas y específicas

	Baja importancia	Alta importancia
Alta/o realización/ logro/desempeño actual	Posible extradotación de recursos, horas, foco en estas competencias que son poco importantes	Mantener el buen trabajo actual en el desarrollo de estas competencias del graduado
Baja/o realización/ logro/desempeño actual	Competencias no prioritarias	Competencias en las que concentrarse, puesto que son importantes y el desempeño actual es bajo

trabajo), competencias importantes y de bajo logro hoy en día, que habrán de marcar un horizonte prioritario de trabajo. Por otro lado, podríamos encontrar con algunas competencias de menor importancia relativa.

Además de pedir a los encuestados la importancia y el nivel de realización actual de cada una de las diferentes competencias, se les pidió también que indicaran por orden de importancia las cinco competencias principales según su opinión. Por lo general, cuando se pide la importancia de una serie de aspectos, existe una tendencia natural a catalogar de importantes a la mayoría de ellos, pero sin discriminar lo suficiente. Conscientes de este fenómeno, se consideró oportuno pedir a los encuestados que escogieran las cinco competencias más importantes y las clasificasen por orden de importancia. En el apartado siguiente conoceremos los resultados a ojos de los cuatro colectivos. En primer lugar, analizaremos toda la información relativa a las competencias genéricas (apartado 3.1.) y posteriormente toda la información y análisis de la información relativa a las competencias específicas (apartado 3.2.).

3.1. Análisis de la información recibida en relación a las competencias genéricas y generación del listado de competencias genéricas del Graduado en Administración de Empresas en Asia Central

Veamos a continuación los resultados obtenidos, teniendo en cuenta como ya hemos comentado que la escala de Importancia es una escala de 1 a 4 donde 1 es “Nada importante” y 4 es “Muy importante”, y la escala de Realización o Desempeño va de 1 “Bajo desempeño a 4 “Alto desempeño”.

La tercera columna se refiere al ranking. Para mostrar los resultados del ranking se podían haber empleado diversas opciones. Pero en este caso concreto se optó por construir una opción métrica que estuviera en relación directa con la importancia de la competencia. Para ello, cuando una competencia se selecciona como la más importante de todas se le asignan cinco puntos, si es la segunda se le dan cuatro puntos, si es la tercera tres puntos, si es la cuarta dos puntos y si es la quinta un punto. Si la competencia no es seleccionada entre las cinco más importantes se le asignan cero puntos. Así al calcular la media para cada competencia el resultado expresa en un sentido directo la importancia de la competencia en términos de ranking.

El máximo posible para la media resultante es cinco. Es decir, si todos los encuestados seleccionaran una competencia determinada como la más importante, tendría un cinco para todas las observaciones y la media sería por lo tanto cinco. Hemos de señalar la realidad de que al asignar un cero cuando la competencia no se escoge, al calcular la media para una competencia tiende a tener muchos ceros y pocas observaciones con una puntuación de 1 a 5. De ahí que las puntuaciones resultantes sean bajas (Tabla 5).

Veamos a continuación los resultados obtenidos de los otros dos colectivos (Tabla 6).

A continuación representamos gráficamente la importancia que concede cada uno de los colectivos a las 30 competencias genéricas sobre las que se estableció la consulta, así como el nivel de logro o desempeño que consideran se alcanza actualmente en las Universidades de Asia Central.

Son los empleadores los que conceden puntuaciones más altas a la importancia de las competencias genéricas y es el colectivo de Graduados el que da puntuaciones más bajas al logro actual en el desarrollo de dichas competencias (Figuras 2-5).

Por otro lado y tal como se ha comentado previamente, se preguntó a los encuestados que escogieran las cinco competencias que consideraban más importantes de entre las expuestas (Figura 6). Mientras que previamente se les ha pedido la importancia de cada competencia de 1 (nada importante) a 4 (muy importante) es una valoración de cada competencia individualmente sin introducir una comparación con el resto de conjunto de competencias.

Tabla 5. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias genéricas a ojos del colectivo de Académicos y Empleadores

	Competencias Genéricas	Académicos			Empleadores		
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
1	Capacidad de análisis y síntesis	3,48	2,96	0,83	3,46	2,64	0,84
2	Habilidad para utilizar el pensamiento lógico y crítico en la resolución de problemas	3,46	3,00	0,91	3,47	2,66	0,18
3	Habilidad para modelizar, diseñar y predecir	3,25	2,83	0,45	3,63	2,80	1,00
4	Habilidad para realizar una investigación utilizando la metodología apropiada	3,21	2,87	0,77	3,34	2,72	0,36
5	Habilidad para tomar iniciativas y emprendimiento	3,28	2,98	0,69	3,75	2,69	0,90
6	Capacidad de innovación	3,37	2,93	0,57	3,70	2,82	0,65
7	Habilidad para generar conocimientos generales	3,39	2,85	0,75	3,78	2,80	1,55
8	Capacidad de aprender, incluyendo aprendizaje autónomo	3,49	3,04	0,97	3,79	2,84	1,09
9	Capacidad de comunicación interpersonal y de recibir feedback	3,23	2,92	0,17	3,64	2,77	0,32
10	Dominio del propio campo profesional	3,60	3,06	1,19	3,73	2,94	1,18
11	Habilidad para comunicar en un contexto multicultural	3,32	2,91	0,45	3,57	2,81	0,53

Tabla 5 (Continuación)

Competencias Genéricas	Académicos				Empleadores				
	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
12	Habilidad para la comunicación tanto en el idioma oficial como en ruso y otras lenguas extranjeras	3,43	2,97	0,71	3,75	3,01	0,78		
13	Habilidad para liderar a otras personas y trabajar en equipo	3,30	3,04	0,44	3,51	2,97	0,70		
14	Habilidad para gestionar información	3,53	2,84	0,62	3,55	2,86	0,30		
15	Habilidades para el uso de la información y de tecnologías de comunicación	3,53	3,13	0,81	3,50	2,92	0,20		
16	Responsabilidad social	3,22	2,83	0,28	3,25	2,84	0,26		
17	Capacidad de llevar una vida sana	3,19	2,89	0,35	3,31	2,85	0,19		
18	Responsabilidad ecológica y medioambiental	3,27	2,88	0,22	3,36	2,84	0,14		
19	Conocimiento de leyes	3,34	2,78	0,24	3,52	2,83	0,36		
20	Habilidad para prevenir y resolver conflictos	3,35	2,85	0,22	3,19	2,73	0,16		
21	Patriotismo y preservación de los propios valores culturales	3,40	3,04	0,19	3,40	3,08	0,28		
22	Tolerancia y respeto a otras personas	3,23	2,95	0,48	3,43	2,81	0,23		
23	Compromiso con la obtención de resultados de calidad	3,31	2,81	0,50	3,68	2,86	0,70		
24	Flexibilidad	3,26	2,87	0,72	3,43	2,86	0,23		
25	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,49	2,90	0,46	3,65	2,80	0,40		

Tabla 5 (Continuación)

	Competencias Genéricas	Académicos				Empleadores			
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Ranking	
26	Orientación a las necesidades del usuario	3,35	2,88	0,12	3,65	2,78	0,22		
27	Habilidad para trabajar de forma autónoma	3,50	3,03	0,47	3,52	2,73	0,34		
28	Capacidad de adaptarse a los cambios	3,30	2,90	0,13	3,47	3,05	0,18		
29	Toma de decisiones	3,35	2,99	0,39	3,67	2,55	0,51		
30	Gestión del tiempo	3,28	2,73	0,53	3,62	2,65	1,03		

Tabla 6. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias genéricas a ojos del colectivo de Estudiantes y Graduados

	Competencias Genéricas	Estudiantes		Graduados		
		Importancia	Realización	Importancia	Realización	Ranking
1	Capacidad de análisis y síntesis	3,68	2,95	0,80	2,68	0,46
2	Habilidad para utilizar el pensamiento lógico y crítico en la resolución de problemas	3,57	2,92	1,27	2,77	0,69
3	Habilidad para modelizar, diseñar y predecir	3,57	2,96	0,54	2,56	0,87
4	Habilidad para realizar una investigación utilizando la metodología apropiada	3,48	2,97	0,58	2,64	0,68
5	Habilidad para tomar iniciativas y emprendimiento	3,57	3,09	0,86	2,71	0,75
6	Capacidad de innovación	3,63	2,96	0,66	2,37	0,65
7	Habilidad para generar conocimientos generales	3,63	3,11	0,74	2,67	0,94
8	Capacidad de aprender, incluyendo aprendizaje autónomo	3,64	3,04	0,77	2,81	1,21
9	Capacidad de comunicación interpersonal y de recibir feedback	3,61	2,98	0,35	2,60	0,21
10	Dominio del propio campo profesional	3,71	3,08	1,12	2,79	1,11
11	Habilidad para comunicar en un contexto multicultural	3,54	2,90	0,55	2,57	0,54
12	Habilidad para la comunicación tanto en el idioma oficial como en ruso y otras lenguas extranjeras	3,66	3,05	0,91	2,83	0,54
13	Habilidad para liderar a otras personas y trabajar en equipo	3,67	3,12	0,58	2,83	0,59
14	Habilidad para gestionar información	3,46	2,95	0,23	2,78	0,43

Tabla 6 (Continuación)

	Competencias Genéricas	Estudiantes			Graduados		
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
15	Habilidades para el uso de la información y de tecnologías de comunicación	3,47	2,96	0,47	3,44	2,66	0,30
16	Responsabilidad social	3,42	2,94	0,42	3,43	2,61	0,24
17	Capacidad de llevar una vida sana	3,49	3,06	0,21	3,23	2,73	0,16
18	Responsabilidad ecológica y medioambiental	3,47	3,14	0,25	3,31	2,56	0,16
19	Conocimiento de leyes	3,62	2,95	0,28	3,54	2,75	0,29
20	Habilidad para prevenir y resolver conflictos	3,55	3,14	0,20	3,54	2,70	0,26
21	Patriotismo y preservación de los propios valores culturales	3,42	3,19	0,15	3,54	2,75	0,44
22	Tolerancia y respeto a otras personas	3,45	3,08	0,16	3,42	2,75	0,28
23	Compromiso con la obtención de resultados de calidad	3,67	2,90	0,58	3,58	2,81	0,80
24	Flexibilidad	3,45	3,00	0,22	3,42	2,77	0,31
25	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,52	3,10	0,35	3,43	2,82	0,50
26	Orientación a las necesidades del usuario	3,52	2,99	0,20	3,39	2,74	0,20
27	Habilidad para trabajar de forma autónoma	3,59	2,98	0,37	3,54	2,70	0,25
28	Capacidad de adaptarse a los cambios	3,59	3,04	0,16	3,63	2,58	0,14
29	Toma de decisiones	3,67	3,15	0,37	3,65	2,62	0,34
30	Gestión del tiempo	3,61	2,96	0,74	3,53	2,58	0,92

Figura 2. Nivel de importancia y realización a ojos de los Académicos

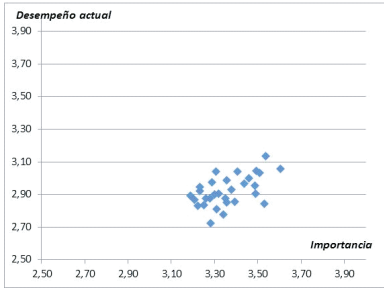


Figura 3. Nivel de importancia y realización a ojos de los Empleadores

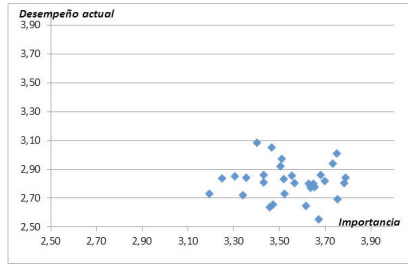


Figura 4. Nivel de importancia y realización a ojos de los Estudiantes

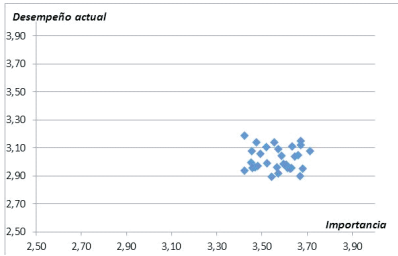
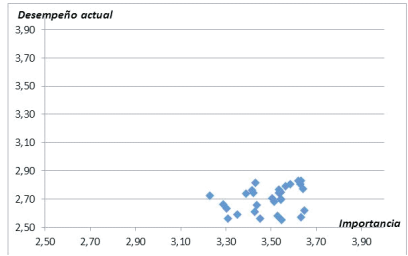


Figura 5. Nivel de importancia y realización a ojos de los Graduados



Figuras 2-5. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias genéricas a ojos de los diferentes colectivos²

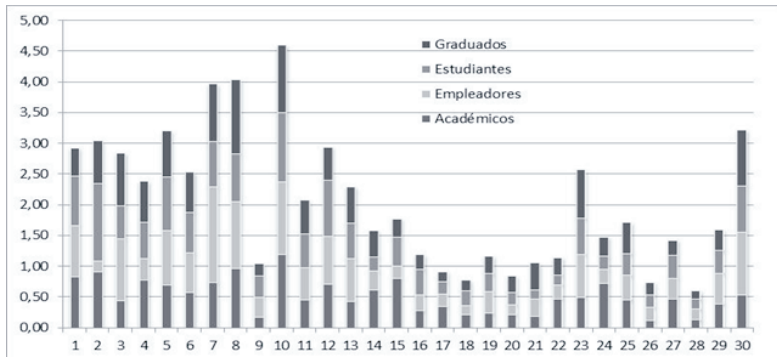


Figura 6. Nivel de importancia y realización a ojos de los Estudiantes

Podemos ver cómo las competencias más destacadas por los diferentes colectivos son:

- Para los académicos:
 - Conocimiento del campo profesional (1,19 puntos)
- Para los Empleadores:
 - Capacidad de generar conocimiento general (1,55 puntos)
 - Conocimiento del campo profesional (1,18 puntos)
 - Gestión del tiempo (1,03 puntos)
 - Modelar, diseñar y predecir (1 punto)
- Para los Estudiantes:
 - Pensamiento crítico y resolución de problemas (1,27 puntos)
 - Conocimiento del campo profesional (1,12 puntos)
- Para los Graduados:
 - Aprender de manera autónoma (1,21 puntos)
 - Conocimiento del campo profesional (1,11 puntos)

Si prestamos atención a la Figura 6 podemos destacar la competencia 10 como la más relevante para el conjunto de los colectivos encuestados: conocimientos del propio campo profesional. A continuación destacan las competencias 7 y 8 relativas a la capacidad de desarrollar conocimientos generales y la capacidad de aprender de manera autónoma. Las competencias 5 (capacidad para innovar y emprender) y 30 (gestión del tiempo) irían en tercer lugar.

Siguiendo el proceso que se recoge en la Figura 1, una siguiente fase tras el análisis de la información recabada en la investigación previa, es realizar grupos de trabajo en cada uno de los países, para depurar los resultados y debatir sobre los mismos (Beneitone y Bartolomé, 2014).

En una siguiente fase y tras la lectura y análisis de toda la información previa tuvo lugar la segunda reunión Plenaria del Proyecto TU-CAHEA en Bishkek (Kirguistán) los días 14-17 de Noviembre de 2013. En ella se celebraron grupos de discusión con representantes del mundo educativo de los cinco países del Asia Central y se llegó a la identificación de las siguientes 12 competencias clave. En este caso, cada grupo de discusión estaba compuesto por personas de distintos países y a distintos niveles de decisión.

Tabla 7. Listado de competencias genéricas clave para el Graduado en Administración y Dirección de Empresas en la región de Asia Central

1	Pensamiento lógico y crítico
2	Capacidad para tomar la iniciativa y el emprendimiento
3	Aprendizaje autónomo
4	Capacidad para comunicarse en la lengua oficial, en ruso y en otras lenguas extranjeras
5	Liderazgo y trabajo en equipo
6	Capacidad para gestionar la información y utilizar las nuevas tecnologías de comunicación
7	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
8	Orientación a las necesidades del usuario
9	Capacidad de adaptarse a los cambios
10	Gestión del tiempo
11	Compromiso con la calidad
12	Responsabilidad social

3.1. Análisis de la información recibida en relación a las competencias específicas y generación del listado de competencias específicas del Graduado en Administración de Empresas en Asia Central

Siguiendo los mismos pasos que los descritos en el apartado anterior, se procedió al análisis de la información recogida relativa a las competencias específicas. Vemos en las Tablas 8 y 9 los resultados obtenidos a ojos de los cuatro colectivos encuestados (académicos, empleadores, estudiantes y graduados) y para el conjunto de los cinco países que constituyen la región de Asia Central.

De forma análoga a la abordada para las competencias genéricas, recogemos en las Figuras siguientes las matrices de Importancia-Desempeño de las competencias específicas. En este caso concreto, y a diferencia de lo que sucedía para el caso de las competencias genéricas, nos encontramos con un colectivo que puntúa el desempeño actual muy por encima de lo que opinan los tres colectivos: cómo podemos comprobar en la Figura 8, el desempeño/logro de los actuales graduados es a ojos de los académicos mucho más alto que lo manifestado por los otros tres colectivos, especialmente el de los empleadores (Figuras 7-10).

Tabla 8. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias específicas a ojos del colectivo de Académicos y Empleadores

	Competencias específicas	Académicos			Empleadores		
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
1	Habilidad para desarrollar e implementar la estrategia, operativa y táctica de un plan de negocio	3,59	2,94	2,07	3,65	2,59	1,44
2	Capacidad para el análisis, la gestión, la toma de decisiones y el reporting en el marco de una organización	3,50	3,03	1,15	3,51	2,70	0,67
3	Gestión de uno mismo	3,55	3,02	1,22	3,44	2,69	0,74
4	Habilidades de innovación y emprendimiento	3,43	3,06	1,66	3,62	2,72	1,80
5	Capacidad de gestionar los conflictos	3,42	2,81	0,90	3,47	2,75	0,97
6	Identificar y administrar los riesgos de negocio de las organizaciones	3,49	2,85	0,58	3,53	2,70	1,10
7	Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión	3,61	3,06	0,92	3,53	2,72	0,84
8	Capacidad para mantener relaciones efectivas con los distintos "participes sociales" o stakeholders	3,49	3,03	1,00	3,70	2,79	0,65
9	Habilidades financieras (decisiones de inversión, de financiación, de contabilización...)	3,42	3,02	0,88	3,72	3,02	0,88
10	Habilidades de marketing (investigación de mercados, planificación de marketing...)	3,47	3,11	0,80	3,58	3,01	1,52

Tabla 8 (Continuación)

	Competencias específicas	Académicos				Empleadores			
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Ranking	
11	Habilidades en el ámbito de los recursos humanos (reclutamiento, selección, motivación, remuneración...)	3,51	2,93	0,93	3,70	2,84	1,13		
12	Capacidades comerciales	3,32	3,14	0,80	3,57	2,66	0,81		
13	Dirección de producción	3,32	2,98	0,38	3,50	2,70	0,40		
14	Administrar un sistema logístico integral	3,19	2,88	0,47	3,40	2,68	0,28		
15	Habilidades para la consultoría	3,15	2,78	0,35	3,51	2,73	0,56		
16	Habilidad para la interacción con agentes internos y externos	3,53	3,04	0,88	3,55	2,68	1,08		

Tabla 9. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias específicas a ojos del colectivo de Estudiantes y Graduados

	Competencias específicas	Estudiantes			Graduados		
		Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
1	Habilidad para desarrollar e implementar la estrategia, operativa y táctica de un plan de negocio	3,64	2,93	2,17	3,59	2,82	1,50
2	Capacidad para el análisis, la gestión, la toma de decisiones y el reporting en el marco de una organización	3,64	3,03	1,48	3,52	2,59	0,89
3	Gestión de uno mismo	3,69	3,10	1,16	3,50	2,84	0,94
4	Habilidades de innovación y emprendimiento	3,61	3,02	1,55	3,66	2,74	1,92
5	Capacidad de gestionar los conflictos	3,62	2,95	0,89	3,53	2,73	0,83
6	Identificar y administrar los riesgos de negocio de las organizaciones	3,60	2,92	0,53	3,58	2,46	1,05
7	Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión	3,70	2,99	0,95	3,60	2,78	0,82
8	Capacidad para mantener relaciones efectivas con los distintos "participes sociales" o stakeholders	3,67	2,94	0,94	3,63	2,82	1,09
9	Habilidades financieras (decisiones de inversión, de financiación, de contabilización...)	3,66	3,07	1,11	3,55	2,53	0,94
10	Habilidades de marketing (investigación de mercados, planificación de marketing...)	3,63	2,93	0,83	3,60	2,85	1,58

Tabla 9 (Continuación)

Competencias específicas	Estudiantes				Graduados				
	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
11 Habilidades en el ámbito de los recursos humanos (reclutamiento, selección, motivación, remuneración...)	3,65	2,97	0,74	3,60	2,87	1,24			
12 Capacidades comerciales	3,62	3,02	0,68	3,47	2,65	0,53			
13 Dirección de producción	3,58	2,92	0,58	3,41	2,64	0,46			
14 Administrar un sistema logístico integral	3,59	2,96	0,32	3,36	2,65	0,61			
15 Habilidades para la consultoría	3,58	2,93	0,30	3,38	2,54	0,35			
16 Habilidad para la interacción con agentes internos y externos	3,62	3,02	0,76	3,64	2,70	0,48			

Figura 7. Nivel de importancia y realización a ojos de los Académicos

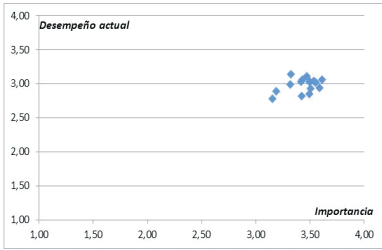


Figura 8. Nivel de importancia y realización a ojos de los Empleadores

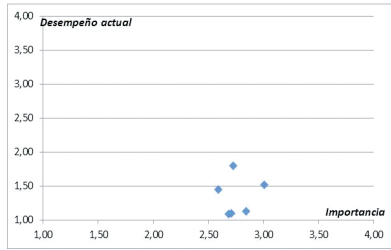


Figura 9. Nivel de importancia y realización a ojos de los Estudiantes

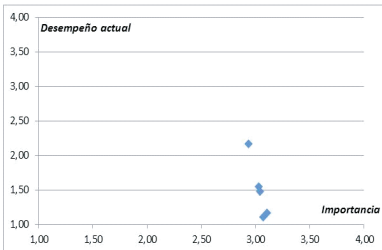
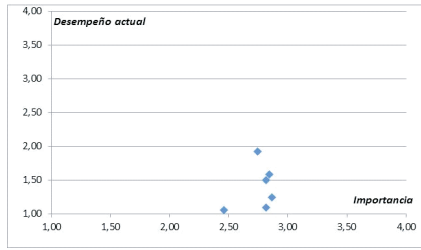


Figura 10. Nivel de importancia y realización a ojos de los Empleadores



Figuras 7-10. Nivel de importancia y opinión sobre el desempeño actual relativo a las diferentes competencias específicas a ojos de los diferentes colectivos

Continuando con el análisis, revisamos a continuación la escala generada que hemos denominado ranking. Igual que para el caso de las competencias genéricas, al pedir opinión sobre las competencias específicas, optamos también por construir una opción métrica que estuviera en relación directa con la importancia de la competencia. Si una competencia se selecciona como la más importante de todas se le asignan cinco puntos; si es la segunda cuatro puntos; si es la tercera tres puntos; si es la cuarta dos puntos; y si es la quinta un punto. A aquella competencia que no es seleccionada entre las cinco más importantes se le asignan cero puntos. De esta forma tenemos una medida que expresa en un sentido directo la importancia de la competencia en términos de ranking. En la Figura siguiente podemos ver los resultados obtenidos.

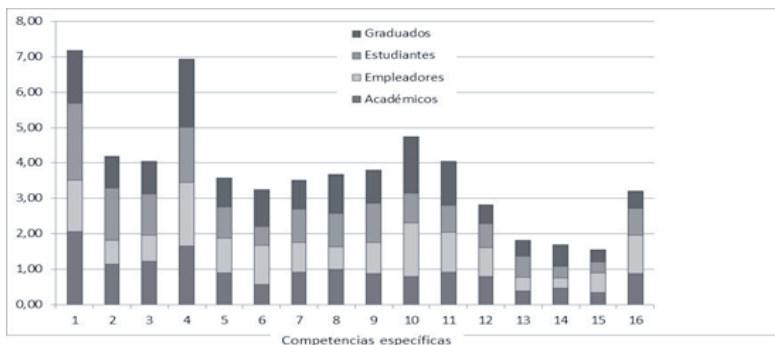


Figura 11. El ranking de las competencias específicas a ojos de los colectivos de Académicos, Empleadores, Estudiantes y Graduados

En el Gráfico anterior, podemos ver cómo la competencia 1, que se refiere a la capacidad estratégica del graduado en Administración y Dirección de Empresas, es la más elegida por los distintos colectivos. En segundo lugar, y con una puntuación muy igualada destacan las habilidades para la innovación y el emprendimiento (competencia 4). A una cierta distancia se encuentra en tercer lugar la competencia 10, relativa a la competencia comercial o de marketing de los graduados.

En la ya mencionada reunión Plenaria del Proyecto TUCAHEA celebrada en Bishkek (Kirguistán) en Noviembre de 2013, se celebraron diversas reuniones de trabajo, en las que participaron académicos, graduados, empleadores... Se debatió sobre los resultados obtenidos, se discutió sobre algunos elementos críticos a considerar para el caso de los países de Asia Central, se tomó en consideración la tradición educativa, marcada en especial por el hecho de haber sido los cinco países parte de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, y se convino en la idoneidad de desarrollar las siguientes competencias específicas en el Graduado en Administración y Dirección de Empresas (es fácil ver la correspondencia de estas competencias con las tradicionales áreas funcionales de toda empresa u organización):

1. Habilidad para desarrollar e implementar la estrategia, operativa y táctica de un plan de negocio.
2. Habilidades de dirección y gestión de procesos.
3. Capacidad para mantener relaciones efectivas con los distintos participantes sociales o stakeholders (gobierno, instituciones, clientes, proveedores...).

4. Habilidades de dirección y gestión financiera.
5. Habilidades de dirección y gestión comercial y de marketing.
6. Habilidades de dirección y gestión de recursos humanos.
7. Habilidades de gestión de riesgos.
8. Habilidad para interactuar con los agentes internos y externos a la organización (teniendo en cuenta los aspectos sociales, políticos, económicos, legales y culturales).

CONCLUSIONES

Hemos recogido en estas páginas el proceso seguido para definir las competencias específicas y genéricas clave a desarrollar en el Grado en Administración y Dirección de Empresas en la región de Asia Central, constituida por cinco países (Kazajistán, Kirguistán, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán) que comienzan con este proyecto un largo proceso de armonización de sus titulaciones dentro de la región, prestando atención a sus especificidades y de manera alineada con el Espacio Europeo de Educación.

Son muchas las ventajas de abordar este proceso, por cuanto un abanico de titulaciones comprensible, armonizado y coherente dentro de la región, ayudará a que sea posible la movilidad de los estudiantes dentro y fuera de la región, y permitirá un aprendizaje compartido para que los graduados de Asia Central sean competitivos dentro y fuera de sus fronteras.

Hemos comentado cómo el eje de la reflexión parte de escuchar a cuatro colectivos clave (empleadores, graduados, académicos y estudiantes), un análisis exhaustivo de la información recabada y unos grupos de trabajo tanto por países como en equipos mixtos.

El resultado de este trabajo culmina con un listado de 12 competencias genéricas (Tabla 7) y de 8 competencias específicas (Tabla 10). Queda un largo camino por recorrer, pero los cimientos para la creación del Espacio Centro Asiático de Educación ya han sido colocados.

Notas

1. A través del programa Tempus, en el que se enmarca el proyecto EU-MILL, la Unión Europea pretende facilitar la cooperación en el ámbito de la educación superior entre sus estados miembros y los países socios de su entorno. Creado en 1990, después de la caída del

Muro de Berlín, abarca la mayoría de los países del Norte de África, del Oriente Medio, de Asia Central, de Europa del Este y de los Balcanes. El programa promueve la cooperación multilateral entre instituciones, autoridades y organizaciones de educación superior, centrándose en la reforma y modernización de la educación superior.

2. Las Escalas utilizadas en el cuestionario van de 1 a 4 tanto de Importancia como de Desempeño actual. Sin embargo, para que las figuras sean más visuales se ha representado la parte de las tablas que va de 2,5 a 4, puesto que no hay ninguna puntuación por debajo de dichos valores.

Referencias Bibliográficas

- AKULLU, Betty.; BISASO, Ronald.; HÖLTTÄ, Seppo; NAMUBIRU, Proscovia y PEKKOLA, Elias. 2014. "Migrating a professional field of study in a multi-institutional partnership: facilitators' experience in the competence-based curriculum development process". En Wagenaar, R. (Ed.) **Tuning Journal for Higher Education**. Vol. 1. Nº 1: 405-427.
- BENEITONE, Pablo y BARTOLOMÉ, Edurne. 2014. "Global generic competences with local ownership. A comparative study from the perspective of graduates in four world regions". En Wagenaar, R. (Ed.) **Tuning Journal for Higher Education**. Vol 1. Nº 2: 303-334.
- CHYUNG, Seung Youn; STEPICH, Donald y COX, David. 2006. "Building a competency-based curriculum architecture to educate 21st-century Business Practitioners". **Journal of Education for Business**. Julio-Agosto: 307-314.
- GONZÁLEZ, Julia y WAGENAAR, Robert. 2009. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.
- MARTILLA, J. y JAMES, J. 1977. "Importance-Performance Analysis". **Journal of Marketing**. Vol. 41. Issue 1: 77-79.
- VILLA, Aurelio y POBLETE, Manuel. 2007. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- WAGENAAR, Robert. 2014. "Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education". En Wagenaar, R. (Ed.) **Tuning Journal for Higher Education**. Vol 1. Nº 2: 279-302.

ANEXOS

Tabla 10. Errores estándar para la estimación de la media para las 30 Competencias Genéricas

Com.	Académicos			Empleadores			Estudiantes			Graduados		
	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
1	0,1432	0,1482	0,1617	0,1768	0,2202	0,4053	0,0668	0,1807	0,2210	0,1479	0,2663	0,1854
2	0,1214	0,1575	0,1223	0,1802	0,1654	0,0769	0,1150	0,1829	0,2093	0,1520	0,2366	0,1168
3	0,1919	0,1805	0,0582	0,1140	0,2685	0,4029	0,1387	0,1654	0,1551	0,1522	0,1790	0,3598
4	0,1810	0,1722	0,0857	0,1538	0,2436	0,3045	0,1204	0,1741	0,1667	0,2208	0,1445	0,3486
5	0,1725	0,1740	0,1774	0,0965	0,1988	0,3038	0,0955	0,1385	0,1483	0,1710	0,2458	0,1609
6	0,1613	0,1735	0,0681	0,1090	0,2247	0,2280	0,1196	0,1640	0,1969	0,1803	0,2297	0,1083
7	0,1580	0,1842	0,3277	0,0961	0,1653	0,5091	0,1058	0,1399	0,2386	0,2244	0,3110	0,5388
8	0,1563	0,1445	0,1466	0,0876	0,1710	0,4313	0,0963	0,1668	0,1978	0,1541	0,2319	0,3668
9	0,1192	0,1594	0,0739	0,1146	0,1669	0,1259	0,0837	0,1669	0,1454	0,1682	0,1500	0,1079
10	0,1397	0,1454	0,2855	0,0974	0,2613	0,4008	0,1009	0,1051	0,2613	0,1429	0,2144	0,4235
11	0,0988	0,1492	0,2042	0,1445	0,1786	0,2882	0,1024	0,1856	0,1594	0,1783	0,1505	0,2484
12	0,1543	0,1742	0,1759	0,0952	0,2188	0,2410	0,0986	0,1724	0,2616	0,1523	0,2254	0,1135
13	0,1459	0,1496	0,0868	0,1328	0,1271	0,2340	0,0872	0,1309	0,1955	0,1529	0,3100	0,1866
14	0,1302	0,1784	0,1482	0,1341	0,1678	0,1213	0,1251	0,1715	0,0806	0,1418	0,2198	0,1787
15	0,1267	0,1343	0,3062	0,1270	0,2015	0,1098	0,1390	0,1327	0,1365	0,1550	0,1543	0,1089

Tabla 10 (Continuación)

Com.	Académicos			Empleadores			Estudiantes			Graduados		
	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking	Importancia	Realización	Ranking
16	0,1630	0,1651	0,0721	0,0938	0,1853	0,1158	0,1244	0,1287	0,2021	0,1766	0,0948	
17	0,1444	0,1578	0,1960	0,2165	0,1984	0,1362	0,1172	0,1610	0,1220	0,1686	0,0941	
18	0,1452	0,1552	0,1103	0,1392	0,1891	0,0697	0,0982	0,1650	0,1020	0,1504	0,0644	
19	0,1695	0,1953	0,0687	0,1323	0,2386	0,1251	0,0940	0,1572	0,0741	0,1519	0,1133	
20	0,1010	0,1670	0,0494	0,2727	0,1573	0,0765	0,1037	0,1516	0,0738	0,1569	0,1521	
21	0,1928	0,1722	0,0400	0,2090	0,2959	0,1525	0,1238	0,1529	0,0581	0,1756	0,2624	
22	0,1889	0,1992	0,2539	0,2039	0,2135	0,0874	0,1116	0,1404	0,0535	0,1505	0,1015	
23	0,2114	0,2154	0,2440	0,1717	0,1571	0,2303	0,0845	0,1323	0,2325	0,1547	0,2589	
24	0,1141	0,1619	0,3194	0,2031	0,2682	0,0755	0,1027	0,1621	0,0639	0,1629	0,1165	
25	0,1373	0,1715	0,1421	0,1723	0,3127	0,1262	0,1244	0,1393	0,0978	0,2269	0,1986	
26	0,1431	0,1839	0,0448	0,1896	0,2218	0,1221	0,0922	0,1669	0,0623	0,1635	0,1075	
27	0,1498	0,1627	0,2405	0,1855	0,2410	0,1555	0,1005	0,1637	0,1567	0,1673	0,1043	
28	0,1418	0,1818	0,0600	0,1724	0,2875	0,0633	0,0905	0,1531	0,0349	0,1491	0,0475	
29	0,1606	0,1099	0,0951	0,1677	0,1261	0,1804	0,0781	0,1401	0,1247	0,1411	0,1088	
30	0,1575	0,1838	0,1738	0,2054	0,1766	0,4892	0,0934	0,1751	0,2692	0,1381	0,4385	

Tabla 11. Errores estándar para la estimación de la media para las 16 Competencias Específicas

Com.	Académicos			Empleadores			Estudiantes			Graduados		
	Importancia	Realizados	Ranking	Importancia	Realizados	Ranking	Importancia	Realizados	Ranking	Importancia	Realizados	Ranking
1	0,1094	0,1736	0,2110	0,1360	0,1854	0,2827	0,1216	0,1342	0,3773	0,1604	0,2337	0,2634
2	0,1207	0,1551	0,1930	0,1363	0,1619	0,2154	0,0883	0,1461	0,3003	0,1620	0,1295	0,3202
3	0,1356	0,1590	0,1549	0,1455	0,1499	0,2128	0,0837	0,1415	0,2038	0,1508	0,2188	0,3118
4	0,1624	0,1458	0,3069	0,1405	0,2881	0,5412	0,0861	0,1522	0,1626	0,1408	0,2201	0,5301
5	0,1368	0,1901	0,2095	0,1519	0,1075	0,1540	0,0777	0,1353	0,1942	0,1675	0,2347	0,2004
6	0,1100	0,1814	0,1133	0,1247	0,1500	0,2873	0,0943	0,1667	0,0886	0,1582	0,1590	0,3061
7	0,0922	0,1006	0,1859	0,1477	0,2741	0,2325	0,0846	0,1530	0,1594	0,1441	0,2309	0,1662
8	0,1111	0,1605	0,2473	0,1308	0,2202	0,2180	0,0859	0,1450	0,1839	0,1475	0,2302	0,2542
9	0,1443	0,1502	0,1724	0,1301	0,1877	0,1822	0,0945	0,1467	0,2297	0,1642	0,1875	0,2254
10	0,1391	0,1277	0,1988	0,1407	0,2779	0,4490	0,1060	0,1617	0,1994	0,1522	0,2134	0,4570
11	0,1110	0,1738	0,2002	0,1328	0,1966	0,2592	0,0941	0,1276	0,1942	0,1601	0,1992	0,3334
12	0,1385	0,1296	0,1608	0,1320	0,1864	0,2417	0,1037	0,1564	0,1708	0,1617	0,1559	0,1719
13	0,1287	0,1065	0,0770	0,1328	0,1336	0,2504	0,1128	0,1719	0,1115	0,1706	0,1299	0,1057
14	0,1562	0,1241	0,1015	0,1871	0,1915	0,1549	0,0761	0,1663	0,0965	0,1505	0,2318	0,3211
15	0,1526	0,1484	0,0987	0,1299	0,1825	0,2114	0,0671	0,1725	0,0725	0,1467	0,1428	0,1553
16	0,1143	0,1855	0,1626	0,1980	0,1547	0,2051	0,0850	0,1370	0,2684	0,1468	0,1386	0,0926