



Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa

www.elsevier.es/iedee



La competencia lingüística en el Espacio Europeo de Educación Superior desde la perspectiva del docente. El caso español en el contexto europeo

Macarena Sacristán-Díaz*, Rafaela Alfalla-Luque y Antonio-Manuel Moreno-Moreno

Departamento de Economía Financiera y Dirección de Operaciones, Universidad de Sevilla, Avda. Ramón y Cajal 1, 41018 Sevilla, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 20 de abril de 2012

Aceptado el 23 de julio de 2012

On-line el 5 de octubre de 2012

Códigos JEL:

I21

I23

M10

Palabras clave:

Espacio Europeo de Educación Superior

Enseñanza basada en competencias

Competencia lingüística

Currículo

Aprendizaje de idiomas

R E S U M E N

Diseñar titulaciones en torno a perfiles profesionales y orientar la enseñanza hacia la adquisición de competencias son 2 de los grandes retos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este trabajo se analiza la importancia concedida por el profesorado al conocimiento de una segunda lengua en el contexto europeo en materias relativas a Organización de Empresas propias de los estudios en Administración y Dirección de Empresas (ADE) e Ingeniería. Tal estudio se realiza a través de las respuestas dadas por docentes de 20 países europeos en una encuesta on-line. Los resultados permiten concluir que el dominio de una segunda lengua es una competencia específica que los docentes consideran crítica para la formación de los universitarios de estudios en ADE e Ingeniería, aunque España se encuentra por detrás de los países de su entorno en cuanto a la percepción sobre la importancia de una segunda lengua como competencia curricular y profesional.

© 2012 AEDEM. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Linguistic competence in the European Higher Education Area from the perspective of the university lecturer. The case of Spain in the European context

A B S T R A C T

The design of qualifications around professional profiles and steering teaching towards the acquisition of competences are 2 major challenges targeted by the European Higher Education Area (EHEA). This study analyses the importance given by teachers to knowledge of a second language in Business Organisation matters in Business Management and Administration (BMA) and Engineering studies in the European context. As its basis, the study takes answers from teaching staff in 20 European countries given in an online survey. The results lead to the conclusion that mastery of a second language is a specific competence considered by teachers to be crucial for the training of university BMA and Engineering students, although Spain is behind other countries in the region with regard to how the importance of a second language is perceived as a curricular and professional competence.

© 2012 AEDEM. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

JEL classification:

I21

I23

M10

Keywords:

European Higher Education Area

Competence-based teaching

Linguistic competence

Curriculum

Language learning

1. Introducción: justificación y objetivos

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la creación de un sistema europeo de transferencia de créditos (*European Credit Transfer System* [ECTS]), tiene entre sus principios el diseñar las

titulaciones en torno a perfiles profesionales y orientar la enseñanza hacia la adquisición de competencias.

El perfil profesional define la identidad laboral de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada actividad y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones. La relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación necesaria para llevarlas a cabo. Esta capacitación puede describirse a través del conjunto de competencias que son demandadas por la sociedad en general y por

* Autor para correspondencia.

Correos electrónicos: macarena-sd@us.es (M. Sacristán-Díaz), alfalla@us.es (R. Alfalla-Luque), tonimoreno@us.es (A.-M. Moreno-Moreno).

los empleadores en particular para el desempeño de una determinada actividad profesional en un ambiente laboral específico. En consecuencia, un perfil profesional descrito de manera precisa permite la adecuación de cada titulación a la realidad profesional y laboral. Además, facilita la identificación de los elementos formativos que deben contemplarse en un currículo para capacitar adecuadamente a los profesionales en formación, a través de las competencias requeridas para llevar a cabo con éxito el perfil mencionado (Fernández González, 2002).

Por su parte, el perfil académico determina lo que un estudiante debe ser capaz de hacer en el ámbito científico-académico. Así, los perfiles de competencias de las titulaciones han de conjugar las competencias académicas y las competencias profesionales, estableciendo lo que se denomina un perfil académico-profesional. Este debe comprender las competencias generales o transversales (aquellas que son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo y motivan el desarrollo y progreso profesionales) y las específicas (propias de cada profesión, constituyen un conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan el desempeño de actuaciones académicas y profesionales reconocibles en el mundo académico y en el mercado de trabajo) que un profesional determinado debe poseer al finalizar su proceso de formación (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada, 2006).

Como reflejan los correspondientes libros blancos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), dentro de los estudios en Administración y Dirección de Empresas (ADE) (ANECA, 2005) e Ingeniería (ANECA, 2006), el aprendizaje de segundas lenguas tiene especial interés en la actualidad para los gestores de empresas, pues el proceso globalizador lleva a que, cada día más, las empresas, pymes o grandes multinacionales, se vean inmersas en cadenas de suministro en las que los proveedores y clientes se pueden encontrar en cualquier lugar del mundo (Alfallaluque y Medina-López, 2009). Por tanto, no cabe duda de que la formación de un futuro directivo tiene que prestar especial atención al aprendizaje de segundas e, incluso, terceras lenguas.

Sin embargo, en general, los jóvenes graduados españoles perciben que están en un nivel claramente inferior al de sus homólogos europeos en dominio informático, idiomas, capacidad de trabajo bajo presión, y exactitud y atención al detalle, esta última relacionada con la capacidad de concentración en el desempeño de tareas libres de errores (Mora, 2003). Con relación a las competencias lingüísticas de los universitarios españoles, estos suspenden la asignatura pendiente del inglés, el idioma más demandado por los empleadores, presentando los mayores déficits en lo relativo a la comprensión y expresión oral (Martínez, 2009). La formación de los universitarios se muestra, por tanto, deficitaria en el dominio de otros idiomas dentro del contexto europeo.

Estas conclusiones están en línea con las obtenidas por Education First (2011) a partir de pruebas de nivel a más de 2 millones de adultos de 44 países. Los resultados sitúan a España en el puesto 24 (nivel bajo) del ranking mundial, que encabezan Noruega, Holanda, Dinamarca, Suecia y Finlandia (nivel muy alto), seguidos por Austria, Bélgica y Alemania (alto). En Europa, solo Rusia y Turquía registran peores resultados que España, mientras que la superan Italia (nivel bajo), Eslovaquia, Hungría, la República Checa, Francia, Portugal, Suiza y Polonia (medio).

Hay datos que ponen de manifiesto que en España la administración y autoridades académicas (ANECA, 2005, 2006; Ministerio de Educación, 2010), los profesionales y empresarios (Consejo General de Colegios de Economistas de España, 2009; Colegio de Economistas de Cataluña (Casanovas, Sardá, Asenjo, Subirà, Oliveras y Alcover, 2011); Perriñez Cañadillas y Luengo Valderrey, 2011; Perriñez Cañadillas, Luengo Valderrey, Pando García, de la Peña

Esteban y Gómez Rodríguez, 2011) y los estudiantes universitarios (Gallardo Vázquez, Sánchez Hernández y Corchuelo Martínez-Azúa, 2010) parecen ser conscientes de la importancia del plurilingüismo en el currículo universitario. Sin embargo, la opinión del colectivo docente, que juega un papel activo en la implantación de las prácticas conducentes a la adquisición de competencias, es menos conocida.

El objetivo del presente trabajo se centra en analizar de manera exploratoria la importancia que los docentes europeos dan a la adquisición de competencias lingüísticas de los graduados universitarios en general, y del perfil académico-profesional de las titulaciones en ADE e Ingeniería en particular, subrayando la situación española dentro de su contexto europeo. La investigación desarrollada muestra los resultados obtenidos al respecto en una encuesta realizada a docentes e investigadores de 20 países europeos en el marco de la red temática Thenexom (*European Thematic Network for Excellence in Operations and Supply Chain Management Education, Research and Practice*).

En adelante, el artículo se ha organizado como se indica: el apartado 2 analiza la situación del conocimiento de un segundo idioma entre las competencias académicas del perfil curricular de economistas y profesionales de la administración de empresas; la sección 3 muestra la metodología seguida en la investigación empírica desarrollada en el marco del proyecto transversal europeo Thenexom; el apartado 4 analiza los resultados observados, distinguiendo en el análisis la consideración de la segunda lengua como competencia general y como competencia específica; finalmente, el apartado 5 recoge las principales conclusiones alcanzadas.

2. El segundo idioma entre las competencias académicas de las titulaciones que forman gestores de empresas

La adquisición de competencias lingüísticas, entendida estas como comunicación verbal y escrita tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, ha estado presente desde el inicio del proceso de convergencia al modelo europeo. Así, en la clasificación de competencias del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) se especifica que la competencia lingüística es, junto con las competencias cognitiva, procedimental y social, una de las competencias genéricas instrumentales que se requieren para la formación íntegra de los estudiantes.

La importancia del estudio de una segunda lengua es fundamental en el contexto empresarial (Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias y Rivera-Torres, 2009). El inglés, idioma por excelencia en los negocios, es un instrumento imprescindible para cualquier estudiante que desarrolle su carrera profesional en la empresa. Junto a su conocimiento, cada día adquiere mayor valor añadido la formación en un tercer idioma. En la UE, el 73% de las empresas consideran normal exigir a sus colaboradores que hablen un idioma extranjero, principalmente el inglés (Gallardo Vázquez et al., 2010).

En relación con el perfil profesional de economistas y gestores de empresas, las lenguas extranjeras son explícitamente resaltadas como materia instrumental que permite adquirir las competencias propias de aquel y un nivel de conocimientos suficiente para la actuación profesional (Consejo General de Colegios de Economistas de España, 2009). Por tanto, uno de los principales desafíos que deben afrontar los jóvenes economistas para lograr el éxito profesional es la formación en idiomas, especialmente el inglés (Giordano, 2008).

En el mercado global actual, las empresas requieren personas con un alto conocimiento de idiomas. Las organizaciones necesitan empleados capaces de negociar y de establecer relaciones sólidas con los actores de otros países (Page Personnel, 2010). En el mes de diciembre de 2010, la Fundación Universidad-Empresa (FUE), la Cámara de Comercio e Industria de Madrid y CEIM Confederación

Empresarial de Madrid-CEOE, presentaron la decimoséptima edición de la «Guía de las empresas que ofrecen empleo» para estudiantes y titulados universitarios y en Formación Profesional (Fundación Universidad-Empresa, 2010). Entre otras cuestiones, la guía informa sobre los sectores que ofrecen más empleo y las titulaciones más solicitadas, así como las funciones más ofertadas y el perfil del candidato más demandado por las empresas españolas en 2010–2011. Más de la mitad de la oferta de empleo para jóvenes cualificados se concentra en 4 sectores de actividad: tecnologías de la información y la comunicación (TIC), consultoría, ingeniería y energía. Además, el 61,3% de las empresas ofrece puestos para ingenieros (sobre todo ingenieros industriales, informáticos y de telecomunicaciones), y una de cada 4 ofertas de trabajo demanda titulados en ciencias sociales y jurídicas (principalmente en las áreas de economía, empresa y derecho). En cuanto a los aspectos más valorados por las empresas al seleccionar al «candidato 10», estos son el conocimiento de inglés (90,0%), la experiencia obtenida a través de la realización de prácticas en empresas (91,7%) y los conocimientos informáticos (90,6%). También se asocia un peso importante a las habilidades sociales, muy especialmente a la capacidad de trabajo en equipo, la responsabilidad y la capacidad de análisis y síntesis.

La importancia dada al conocimiento de una segunda lengua en el mercado laboral, especialmente el inglés, es, por tanto, manifiesta. La competencia globalizada requiere contar con personal que sea capaz de relacionarse y negociar con empresas y actores de otros países. De esta manera, se podría decir que la competencia en una segunda lengua es un calificador para el acceso a las ofertas de trabajo (*order qualifier*). En este sentido, puede consultarse igualmente el informe sobre «Internacionalización, empleo y modernización de la economía española» de Analistas Financieros Internacionales (AFI) para el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX), en el que el conocimiento de idiomas se destaca como uno de los rasgos definitorios de la calidad del empleo (AFI, 2010, p. 75).

En esta línea, el Plan de Acción 2010/2011 del Ministerio de Educación recoge el plurilingüismo, el impulso a la formación en idiomas y los programas para la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras entre sus objetivos generales, reflejando la coincidencia entre las demandas empresariales y la formación que se intenta promocionar desde las más altas instancias educativas (Ministerio de Educación, 2010, pp. 92–98).

Los alumnos también son conscientes de la importancia de adquirir competencias en segundas lenguas. En el trabajo desarrollado por Gallardo Vázquez et al. (2010) sobre alumnos de titulaciones relativas a la administración de empresas, se pone de manifiesto que casi el 95% de los estudiantes considera los idiomas importantes o muy importantes para el desarrollo de su carrera profesional. Igualmente, perciben la necesidad de mejorar el dominio de lenguas extranjeras para enfrentarse al mundo laboral, presentando claras carencias en lo relativo a escribir un informe profesional, exponer públicamente un informe o atender a conferencias o seminarios en otros idiomas.

Como se ha puesto de manifiesto, el conocimiento de segundos idiomas tiene una importancia evidente como competencia a adquirir. Para contribuir a estudios previos, el presente trabajo se centra en uno de los actores fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente, planteándonos el siguiente interrogante: ¿otorgan los profesores universitarios que están formando a los futuros profesionales en gestión de empresas una importancia adecuada a la competencia de conocimiento de segundos idiomas?

Para responder a dicha cuestión, la investigación desarrollada muestra los resultados obtenidos en el marco de la red europea Thenexom (que se explica en el siguiente apartado). En ella se analizó la importancia dada por profesores universitarios europeos de

organización de empresas al conocimiento de segundas lenguas como competencia curricular de los estudiantes universitarios en general (competencia genérica) y de los estudiantes de ADE e Ingeniería en particular (competencia específica).

3. Metodología

La Red Thenexom fue promovida por EurOMA (*European Operations Management Association*) en 2002 con objeto de conocer el estado de la docencia en Dirección de Operaciones (DO) en Europa, extendiendo a este ámbito un proyecto de investigación realizado previamente en España (Alfalla-Luque y Machuca, 2000; Alfalla-Luque y Machuca, 2003; Machuca y Alfalla-Luque, 2003). La red la integran 42 universidades e instituciones de 27 países, habiéndose elaborado un censo de 1.443 docentes e investigadores de DO de 30 países.

La DO forma parte de las materias relativas a la Organización de Empresas. Esta disciplina se centra en la gestión estratégica, táctica y operativa del proceso productivo que transforma *inputs* en *outputs*. Se puede definir como el conjunto de actividades que crean valor en forma de bienes y servicios al transformar los insumos en productos terminados (Heizer y Render, 2009).

Sobre el censo europeo de docentes e investigadores en DO, se realizó una encuesta relativa a la docencia de la disciplina en el área a través de un cuestionario vía Internet. Una primera versión del cuestionario, desarrollado por integrantes de todos los países de la red en sucesivas reuniones, sirvió para la prueba piloto llevada a cabo sobre una muestra de docentes e investigadores de DO de los países participantes. Tras la prueba piloto, una serie de correcciones y mejoras dio lugar a la versión definitiva del cuestionario, en inglés, diseñado para abarcar la amplia casuística europea del tema objeto de estudio. Con el fin de ayudar a la convergencia europea de los estudios en ADE e Ingeniería, en general, y en DO, en particular, el cuestionario tuvo en cuenta la metodología del proyecto *Tuning* del programa europeo Sócrates. En el sitio web de la Red Thenexom (<http://www.thenexom.net>) se puede acceder al cuestionario online en inglés, así como a la traducción del mismo a algunos otros idiomas de la UE, entre ellos el español.

A finales de 2009 se cerró definitivamente la recepción de encuestas, obteniéndose un total de 348 encuestas válidas, es decir, 348 docentes e investigadores de DO que impartían un total de 299 asignaturas en 29 países, lo cual representa una tasa de respuesta del 24,12% sobre la población de 1.443 censados. Se da la circunstancia de que diferentes profesores participantes podían impartir la misma asignatura, al tiempo que algunos podían impartir varias asignaturas a la vez, de ahí la diferencia entre docentes y asignaturas registradas.

Los países con un mayor número de profesores participantes fueron España (83), Reino Unido (34), Italia (29) y Holanda (23). En relación con su peso en el censo, pueden destacarse las respuestas obtenidas desde Portugal, Holanda, Italia, Austria, Hungría, Bélgica, Finlandia, España y Dinamarca. Este conjunto de países sitúan su respuesta por encima de la media y tienen un peso conjunto del 46,5%. En el extremo opuesto deben señalarse los relativos bajos índices de respuesta obtenidos en otros países importantes (por su peso en el censo) como Reino Unido, Alemania, Francia, Rumanía, Noruega y Grecia.

Entre las cuestiones planteadas, y por lo que respecta a los objetivos de este trabajo, se encuentran las relativas al estudio tanto de las competencias genéricas que debería mostrar un graduado universitario, como de las competencias específicas de los graduados en ADE e Ingeniería. Las cuestiones sobre competencias fueron respondidas por 84 docentes universitarios de 20 países (un 24,14% del total de los que respondieron a la encuesta y un 5,82% del censo), cuya distribución se muestra en la *tabla 1*. Aunque relativamente

Tabla 1
Frecuencia de respuesta por países

| País | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------|------------|------------|
| España | 23 | 27,4 |
| Italia | 13 | 15,5 |
| Finlandia | 6 | 7,1 |
| Holanda | 5 | 6,0 |
| Hungría | 5 | 6,0 |
| Irlanda | 4 | 4,8 |
| Reino Unido | 4 | 4,8 |
| Bélgica | 3 | 3,6 |
| Dinamarca | 3 | 3,6 |
| Francia | 3 | 3,6 |
| Alemania | 3 | 3,6 |
| Portugal | 3 | 3,6 |
| Grecia | 2 | 2,4 |
| Austria | 1 | 1,2 |
| Bulgaria | 1 | 1,2 |
| Chipre | 1 | 1,2 |
| República Checa | 1 | 1,2 |
| Noruega | 1 | 1,2 |
| Eslovaquia | 1 | 1,2 |
| Eslovenia | 1 | 1,2 |
| Total | 84 | 100 |

Tabla 2
Competencias genéricas e importancia media

| Competencia | Media | Desv. típica |
|---|-------|--------------|
| 1 Capacidad de analizar y sintetizar | 4,4 | 0,9 |
| 2 Conocimientos básicos del campo de estudio | 4,3 | 0,8 |
| 3 Capacidad de aprender | 4,3 | 0,8 |
| 4 Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica | 4,2 | 1,1 |
| 5 Capacidad para la toma de decisiones | 4,0 | 0,9 |
| 6 Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares | 3,9 | 1,2 |
| 7 Habilidades interpersonales | 3,8 | 1,2 |
| 8 Conocimientos básicos de la profesión | 3,8 | 1,0 |
| 9 Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) | 3,8 | 1,3 |
| 10 Capacidad de adaptación a nuevas situaciones | 3,8 | 1,2 |
| 11 Comunicación oral y escrita en la lengua materna | 3,7 | 1,0 |
| 12 Conocimiento de una segunda lengua | 3,6 | 1,4 |
| 13 Conocimientos básicos de informática | 3,4 | 1,2 |
| 14 Capacidad para la crítica y autocrítica | 3,4 | 1,2 |
| 15 Comportamiento ético | 3,2 | 1,4 |
| 16 Habilidades para la investigación | 2,7 | 1,3 |
| 17 Apreciación de la diversidad y multiculturalidad | 2,5 | 1,3 |

pequeña, la muestra contiene las características relevantes de la población y en las mismas proporciones, siendo representativa de esta y limitando el sesgo de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta la no aplicación de la inferencia estadística en el análisis. De los 84 profesores, un 69% son doctores y un 22% alcanza el grado de máster. Asimismo, un 72% son catedráticos o titulares de sus plazas –o sus equivalentes europeos–, factores ambos que pueden considerarse buenos indicadores de su experiencia y, por ende, de su conocimiento en profundidad de la problemática docente.

4. Resultados

4.1. El conocimiento de una segunda lengua como competencia genérica

En relación con las competencias genéricas, se solicitó a los docentes que indicasen la importancia que, en su opinión, tenía cada una de ellas en una escala de 0 (ninguna) a 5 (mucho). La tabla 2 recoge el listado de competencias genéricas consideradas y la puntuación media obtenida por cada una.

En dicha tabla se observa que la competencia «Conocimiento de una segunda lengua» ocupa el décimo segundo lugar, con una media de 3,6 puntos. Ciertamente no es un puesto especialmente relevante, pero tampoco cabía esperarlo teniendo en cuenta que la

Tabla 3
Importancia y orden de la competencia genérica «Conocimiento de una segunda lengua» según agrupaciones de países

| Países | Importancia media | Desviación típica | Orden entre las 17 competencias |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------------------|
| Todos | 3,6 | 1,4 | 12. ^a |
| Todos menos Reino Unido e Irlanda | 3,8 | 1,2 | 10. ^a |
| España, Portugal e Italia | 3,8 | 1,2 | 8. ^a |
| España | 3,5 | 1,2 | 11. ^a |

Tabla 4
Orden de importancia entre las 7 competencias más destacadas

| Orden | Frecuencia | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|-------------------|----------------------|
| 1 | 1 | 4,2 | 4,2 |
| 2 | 3 | 12,5 | 16,7 |
| 3 | 2 | 8,3 | 25,0 |
| 4 | 3 | 12,5 | 37,5 |
| 5 | 3 | 12,5 | 50,0 |
| 6 | 8 | 33,3 | 83,3 |
| 7 | 4 | 16,7 | 100,0 |
| Total | 24 | 100,0 | |

pregunta está referida, en este caso, a las competencias genéricas que habría de tener un graduado universitario de cualquier área de estudios. Se anticipa más probable un puesto destacado al plantear dicha competencia en relación con los graduados en disciplinas relativas a la gestión de empresas.

Por otra parte, en aras de conocer si pudiera haber diferencias claras entre la importancia dada a la competencia en segundas lenguas en función del país del encuestado, se ha elaborado la tabla 3. En ella se observa su importancia media y el orden que ocupa en relación con las 16 restantes, en 4 agrupaciones de países que hemos considerado relevantes para poder analizar con más detalle el caso español en su entorno. Los 4 grupos son los siguientes:

- Todos los países europeos que han participado en el estudio, que recoge la perspectiva agregada.
- Todos los países menos Reino Unido (UK) e Irlanda, para eliminar la influencia en el conjunto de los países que tienen el inglés como lengua materna.
- España, Portugal e Italia, lo que permite comparar la perspectiva latina frente al resto, así como el punto de vista español con su entorno más cercano.
- Solo España, con objeto de poder comparar la perspectiva del docente español frente al resto.

En la tabla 3 se aprecia que la media y el orden de importancia aumenta cuando se extrae de la muestra a UK e Irlanda, apoyando la hipótesis de que en estos países, al ser menos importante conocer otro idioma, se daría menos importancia a dicha competencia¹. La importancia media se mantiene en 3,8 para el conjunto de España, Portugal e Italia, pero mejora su orden relativo en el conjunto, estando en este grupo en 8.^a posición. El resultado menos esperado proviene del caso de España, donde la importancia media baja hasta 3,5 y el orden al 11.^o puesto. Cabría esperar que en un país donde la enseñanza y el conocimiento de idiomas han sido y parecen seguir siendo una asignatura pendiente, los profesionales de la enseñanza universitaria estuviesen más concienciados con el problema. Sin embargo, no ocurre así. La importancia media es menor en relación con los otros 3 grupos, especialmente si la comparamos con el conjunto de España, Portugal e Italia, lo cual es aún más llamativo si

¹ De hecho, en este grupo nadie la citó entre las 7 más importantes y, en importancia, ocupa la última posición, con un 1,2 de importancia media y 1,3 desviación típica.

Tabla 5
Competencias específicas e importancia media según nivel de estudios en ADE

| Competencias específicas (ADE) | Media | | | Desv. típica | | |
|---|-------|--------|-------|--------------|--------|-------|
| | Grado | Máster | Doct. | Grado | Máster | Doct. |
| 1. Conocimientos | | | | | | |
| Es capaz de comprender e interpretar los conocimientos básicos (teorías, métodos, técnicas) de la disciplina | 3,7 | 4,3 | 4,6 | 1,3 | 0,7 | 0,9 |
| Posee la habilidad de crear modelos y desarrollar teorías | 1,8 | 3,0 | 4,9 | 1,0 | 1,1 | 0,3 |
| Es capaz de comprender e interpretar otras disciplinas | 2,7 | 3,5 | 4,0 | 0,9 | 0,9 | 1,1 |
| Definir criterios de acuerdo a cómo se define una empresa y relacionar los resultados con el análisis del entorno para identificar una perspectiva | 3,0 | 4,1 | 3,9 | 1,1 | 0,9 | 1,1 |
| Identificar las características constitutivas de una organización (por ej.: metas y objetivos, propiedad, tamaño y estructura) | 3,3 | 3,9 | 3,8 | 1,3 | 1,0 | 1,2 |
| Identificar y usar herramientas adecuadas (por ej.: investigación comercial, análisis estadístico, ratios comparativos) | 3,1 | 4,0 | 4,3 | 1,1 | 0,8 | 1,1 |
| Identificar y operar con software adecuado (por ej.: MRP o ERP, o Microsoft Project) | 2,7 | 3,2 | 2,9 | 1,5 | 1,2 | 1,2 |
| 2. Investigación | | | | | | |
| Es capaz de estructurar y redefinir problemas estructurales y puede desarrollar preguntas adecuadas | 2,2 | 3,6 | 4,7 | 1,3 | 1,1 | 0,7 |
| Es capaz de manejarse en situaciones complejas y tomar una buena decisión argumentada, incluso con la ausencia de datos completos | 2,5 | 3,9 | 4,6 | 1,2 | 0,9 | 0,9 |
| 3. Diseño | | | | | | |
| Habilidad para analizar y estructurar un problema de una empresa y diseñar una solución | 2,5 | 4,1 | 4,1 | 1,2 | 0,9 | 1,0 |
| Auditar una organización y diseñar planes de consulta (por ej.: estudio de casos, investigación en nuevas tecnologías, proyectos de trabajo) | 2,4 | 3,8 | 3,8 | 1,2 | 0,9 | 1,1 |
| Puede integrar el conocimiento existente en un diseño | 2,5 | 3,6 | 3,9 | 1,0 | 0,9 | 1,1 |
| Identificar las áreas funcionales de una organización y sus relaciones (por ej.: aprovisionamientos, producción, logística, marketing, finanzas, recursos humanos) | 3,4 | 4,1 | 4,0 | 1,4 | 0,9 | 1,0 |
| Es capaz de evaluar el riesgo y la viabilidad en la planificación de nuevos productos | 2,6 | 3,7 | 3,5 | 1,1 | 1,0 | 1,0 |
| Comprender detalles del funcionamiento, empresa, regiones geográficas, tamaño de empresas, sectores empresariales y vincular estos con el conocimiento y teorías básicas | 2,7 | 3,7 | 3,8 | 1,3 | 1,1 | 1,2 |
| 4. Científicas (investigación y diseño) | | | | | | |
| Puede reconocer métodos estandarizados en una disciplina y tiene ojo para sus supuestos | 2,4 | 3,3 | 4,5 | 1,5 | 1,2 | 1,0 |
| Es capaz de hacer una contribución original al conocimiento científico, modelado y/o diseño, en uno o 2 campos | 1,4 | 2,7 | 4,8 | 1,1 | 1,1 | 0,6 |
| 5. Ítems enfocados al exterior | | | | | | |
| Comprender la tecnología nueva y existente y su impacto para los nuevos/futuros mercados | 2,3 | 3,7 | 3,3 | 1,1 | 1,1 | 1,2 |
| Asignación de trabajos (por ej.: experiencia laboral en una empresa durante algunos meses) | 3,2 | 3,7 | 3,3 | 1,3 | 1,2 | 1,2 |
| Gestión de una compañía a partir de la planificación y el control utilizando conceptos, métodos y herramientas (por ej.: un diseño estratégico e implementación, benchmarking, TQM, etc.) | 2,5 | 3,9 | 3,2 | 1,2 | 1,0 | 1,1 |
| Identificar el impacto de elementos macro- y microeconómicos en organizaciones empresariales (por ej.: cambios del entorno, sistema financiero y monetario, mercados internos) | 2,5 | 3,9 | 3,8 | 1,2 | 1,0 | 1,1 |
| 6. Cooperación y comunicación | | | | | | |
| Es capaz de comunicar más o menos los resultados del aprendizaje, pensar y tomar decisiones con colegas y no colegas | 3,4 | 4,3 | 4,6 | 1,2 | 0,8 | 0,8 |
| Puede trabajar en proyectos: es pragmático y responsable; puede manejarse con recursos limitados y con riesgos; puede alcanzar los compromisos | 3,4 | 4,6 | 4,3 | 1,3 | 0,7 | 1,0 |
| Comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera | 3,8 | 4,3 | 4,5 | 1,4 | 1,2 | 1,1 |
| 7. Mirando al pasado y al futuro | | | | | | |
| Es capaz de anticiparse y analizar las consecuencias de sus propias decisiones y acciones | 3,4 | 4,4 | 4,5 | 1,1 | 0,8 | 0,7 |
| Puede elegir un sitio como profesional en la sociedad | 3,1 | 4,0 | 4,0 | 1,6 | 1,2 | 1,3 |
| Puede adoptar una posición con respecto a un argumento científico en la disciplina y hacer una evaluación crítica sobre ello | 2,4 | 3,5 | 4,7 | 1,2 | 1,2 | 0,9 |

se tiene en cuenta que el conocimiento del inglés, al menos en Portugal, es considerablemente mejor que en nuestro país². Por tanto, los resultados muestran que los más necesitados de desarrollar la capacidad de conocimientos de segundas lenguas³ consideran que dicha capacidad es relativamente menos importante. Parece, por tanto, que no se alcanza a ver la relevancia que tiene y el valor que añade a cualquier graduado universitario el conocimiento de otras lenguas, lo cual también creemos que es motivo de reflexión.

Por otra parte, se solicitó a los encuestados que indicaran y ordenaran las 7 competencias genéricas que consideraban más

importantes. Un 28,57% señaló la competencia relativa al conocimiento de una segunda lengua dentro del grupo de las 7 más importantes. Considerando este grupo, la tabla 4 muestra la frecuencia de respuesta en función de la importancia que otorgan los docentes a la competencia que nos ocupa.

El porcentaje de encuestados que señalan esta competencia entre las 7 más importantes sube al 31,58% cuando se analiza el conjunto de los países exceptuando UK e Irlanda, dándose además la circunstancia de que ningún docente de esos 2 países la consideró entre las 7 más importantes. En cambio, el conocimiento de una segunda lengua es considerada entre las 7 competencias genéricas más importantes por el 33,33% de los encuestados en el conjunto de España, Portugal e Italia, bajando al 21,74% cuando se analizan las respuestas de España exclusivamente. Resultados, todos ellos, que enfatizan los obtenidos anteriormente.

² En el estudio de Education First (2011), Portugal se encuentra en el puesto 15 con una puntuación de 53,62, mientras que España se sitúa con 49,01 puntos en el puesto 24, como ya hemos indicado.

³ Sirva de dato ilustrativo que el cuestionario on-line en inglés se tradujo a solo 4 idiomas para facilitar su cumplimentación: polaco, húngaro, rumano y español.

Tabla 6
Importancia y orden de la competencia específica «Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera» en ADE según agrupaciones de países

| Países | Nivel de estudios | Todos | Todos menos Reino Unido e Irlanda | España, Portugal e Italia | España |
|-----------|---------------------------------|-----------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------|
| Grado | Importancia media | 3,8 | 3,9 | 3,8 | 3,5 |
| | Orden entre las 27 competencias | 1. ^a | 1. ^a | 3. ^a | 6. ^a |
| Máster | Importancia media | 4,3 | 4,5 | 4,4 | 4,3 |
| | Orden entre las 27 competencias | 3. ^a | 2. ^a | 2. ^a | 3. ^a |
| Doctorado | Importancia media | 4,5 | 4,8 | 4,8 | 4,7 |
| | Orden entre las 27 competencias | 8. ^a | 2. ^a | 4. ^a | 5. ^a |

Tabla 7
Competencias específicas e importancia media según nivel de estudios en Ingeniería

| Competencias específicas (Ingeniería) | Media | | | Desv. típica | | |
|---|-------|--------|-------|--------------|--------|-------|
| | Grado | Máster | Doct. | Grado | Máster | Doct. |
| 1. Conocimientos | | | | | | |
| Es capaz de comprender e interpretar los conocimientos básicos (teorías, métodos, técnicas) de la disciplina | 3,4 | 4,3 | 4,7 | 1,2 | 0,7 | 0,6 |
| Posee la habilidad de crear modelos y desarrollar teorías | 2,4 | 3,4 | 4,6 | 1,0 | 1,2 | 0,7 |
| Es capaz de comprender e interpretar otras disciplinas | 2,9 | 3,8 | 4,2 | 0,9 | 0,7 | 1,1 |
| Definir criterios de acuerdo a cómo se define una empresa y relacionar los resultados con el análisis del entorno para identificar una perspectiva | 2,7 | 3,7 | 3,9 | 1,0 | 1,1 | 1,1 |
| Identificar las características constitutivas de una organización (por ej.: metas y objetivos, propiedad, tamaño y estructura) | 2,9 | 3,7 | 3,9 | 1,1 | 1,1 | 0,9 |
| Identificar y usar herramientas adecuadas (por ej.: investigación comercial, análisis estadístico, ratios comparativos) | 3,0 | 3,8 | 4,4 | 1,3 | 1,1 | 0,8 |
| Identificar y operar con software adecuado (por ej.: MRP o ERP, o Microsoft Project) | 3,1 | 3,7 | 3,6 | 1,2 | 1,0 | 1,1 |
| 2. Investigación | | | | | | |
| Es capaz de estructurar y redefinir problemas estructurales y puede desarrollar preguntas adecuadas | 2,4 | 3,6 | 4,8 | 0,9 | 0,7 | 0,4 |
| Es capaz de manejarse en situaciones complejas y tomar una buena decisión argumentada, incluso con la ausencia de datos completos | 2,5 | 3,8 | 4,6 | 0,9 | 0,8 | 0,7 |
| 3. Diseño | | | | | | |
| Habilidad para analizar y estructurar un problema de una empresa y diseñar una solución | 2,8 | 4,0 | 4,1 | 1,0 | 1,0 | 0,9 |
| Auditar una organización y diseñar planes de consulta (por ej.: estudio de casos, investigación en nuevas tecnologías, proyectos de trabajo) | 2,3 | 3,6 | 3,6 | 0,9 | 0,8 | 1,2 |
| Puede integrar el conocimiento existente en un diseño | 2,8 | 3,7 | 4,2 | 1,2 | 0,8 | 0,7 |
| Identificar las áreas funcionales de una organización y sus relaciones (por ej.: aprovisionamientos, producción, logística, marketing, finanzas, recursos humanos) | 3,0 | 3,8 | 4,0 | 1,2 | 1,1 | 1,0 |
| Es capaz de evaluar el riesgo y la viabilidad en la planificación de nuevos productos | 2,4 | 3,8 | 4,0 | 1,0 | 0,9 | 1,0 |
| Comprender detalles del funcionamiento, empresa, regiones geográficas, tamaño de empresas, sectores empresariales y vincular estos con el conocimiento y teorías básicas | 2,3 | 3,7 | 4,0 | 0,9 | 0,9 | 1,0 |
| 4. Científicas (investigación y diseño) | | | | | | |
| Puede reconocer métodos estandarizados en una disciplina y tiene ojo para sus supuestos | 2,6 | 3,7 | 4,6 | 1,1 | 0,8 | 0,7 |
| Es capaz de hacer una contribución original al conocimiento científico, modelado y/o diseño, en uno o 2 campos | 1,6 | 3,2 | 5,0 | 0,9 | 1,1 | 0,2 |
| 5. Ítems enfocados al exterior | | | | | | |
| Comprender la tecnología nueva y existente y su impacto para los nuevos/futuros mercados | 2,4 | 3,7 | 4,4 | 1,2 | 0,9 | 0,7 |
| Asignación de trabajos (por ej.: experiencia laboral en una empresa durante algunos meses) | 3,0 | 3,8 | 3,8 | 1,3 | 1,0 | 1,1 |
| Gestión de una compañía a partir de la planificación y el control utilizando conceptos, métodos y herramientas (por ej.: un diseño estratégico e implementación, benchmarking, TQM, etc.) | 2,5 | 3,8 | 3,8 | 1,1 | 0,9 | 1,1 |
| Identificar el impacto de elementos macro- y microeconómicos en organizaciones empresariales (por ej.: cambios del entorno, sistema financiero y monetario, mercados internos) | 1,7 | 3,4 | 3,9 | 1,0 | 0,9 | 1,0 |
| 6. Cooperación y comunicación | | | | | | |
| Es capaz de comunicar más o menos los resultados del aprendizaje, pensar y tomar decisiones con colegas y no colegas | 3,3 | 4,3 | 4,5 | 1,1 | 0,7 | 0,7 |
| Puede trabajar en proyectos: es pragmático y responsable; puede manejarse con recursos limitados y con riesgos; puede alcanzar los compromisos | 3,2 | 4,2 | 4,5 | 0,9 | 0,8 | 0,7 |
| Comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera | 3,7 | 4,4 | 4,9 | 1,0 | 0,6 | 0,4 |
| 7. Mirando al pasado y al futuro | | | | | | |
| Es capaz de anticiparse y analizar las consecuencias de sus propias decisiones y acciones | 3,4 | 4,1 | 4,4 | 1,0 | 0,7 | 0,6 |
| Puede elegir un sitio como profesional en la sociedad | 3,2 | 4,0 | 3,9 | 1,2 | 1,0 | 1,0 |
| Puede adoptar una posición con respecto a un argumento científico en la disciplina y hacer una evaluación crítica sobre ello | 2,0 | 3,4 | 4,8 | 1,0 | 1,2 | 0,4 |

4.2. El conocimiento de una segunda lengua como competencia específica

Junto a otras 26 competencias específicas, se evaluó la importancia dada a la capacidad de comprender, leer, hablar

y escribir en una lengua extranjera, para los niveles de grado, máster y doctorado en titulaciones en ADE y en Ingeniería.

Las competencias analizadas y la media obtenida por cada una, respecto a los titulados en ADE, se muestran en la [tabla 5](#).

Tabla 8

Importancia y orden de la competencia específica «Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera» en Ingeniería según agrupaciones de países

| Países | Nivel de estudios | Todos | Todos menos Reino Unido e Irlanda | España, Portugal e Italia | España |
|-----------|---------------------------------|-----------------|-----------------------------------|---------------------------|-----------------|
| Grado | Importancia media | 3,7 | 3,7 | 3,5 | 3,5 |
| | Orden entre las 27 competencias | 1. ^a | 1. ^a | 2. ^a | 5. ^a |
| Máster | Importancia media | 4,4 | 4,4 | 4,4 | 4,1 |
| | Orden entre las 27 competencias | 1. ^a | 1. ^a | 1. ^a | 6. ^a |
| Doctorado | Importancia media | 4,9 | 4,9 | 4,8 | 4,7 |
| | Orden entre las 27 competencias | 2. ^a | 2. ^a | 2. ^a | 5. ^a |

En este caso, la competencia «Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera» aparece en puestos bastante superiores en el *ranking*. Centrándonos en el nivel de grado, esta competencia obtiene una mayor importancia media (3,8) que desde la perspectiva genérica (en la que era de 3,6). Lo más llamativo, no obstante, es que es la que obtiene una importancia mayor de entre todas las consideradas. A la vista de tales resultados, creemos que no quedan dudas acerca de la importancia manifiesta que los conocimientos de una segunda lengua tienen en el currículo de los graduados en disciplinas empresariales según los propios formadores.

Si se analizan los resultados alcanzados para máster y doctorado, se observa que la importancia media es considerablemente mayor en ambos casos. Así, para el máster es de 4,3, mientras que asciende hasta 4,5 en el doctorado. No obstante, el orden de importancia decrece en ambos casos, hasta los puestos 3.º y 8.º, respectivamente, lo cual refleja la mayor importancia que se da en estas titulaciones a otras competencias más ligadas a habilidades para la toma de decisiones, en el primer caso, y a habilidades investigadoras, en el segundo.

Con objeto de conocer si pudiera haber diferencias claras entre la importancia dada a esta competencia en función del país del encuestado, se ha elaborado la *tabla 6*, en la que pueden verse la importancia media y el orden en relación con las 26 competencias restantes, según el nivel de la titulación, en las mismas 4 agrupaciones de países utilizadas anteriormente. De la misma se deduce que los docentes universitarios españoles también le dan menos importancia a esta competencia cuando se establece como específica del graduado en ADE, y especialmente poca para el grado, donde la diferencia con el resto de países es especialmente acusada.

Nuestra experiencia en la coordinación de acuerdos Erasmus en ADE con universidades en UK y Bélgica apoya los resultados de estudios previos ya indicados (Mora, 2003), en los que se manifiesta que los universitarios de otros países suelen mostrar un nivel en lenguas extranjeras, especialmente en inglés, muy superior al de los españoles, lo que les facilita una integración más rápida en la universidad de destino y reduce su riesgo de fracaso académico al tener una comprensión y capacidad de expresión suficiente en dicha lengua. Creemos que, en un entorno laboral cada vez más internacionalizado, esta negativa circunstancia puede hacerse extensiva en el tiempo, una vez que el alumno accede a su puesto de trabajo.

Respecto a las competencias específicas en las titulaciones de Ingeniería, los resultados obtenidos se muestran en la *tabla 7*. Las puntuaciones medias son similares a las obtenidas para ADE en grado (3,7) y máster (4,4), y algo más altas en doctorado (4,9). Por tanto, se confirma la tendencia que otorga a los estudios de postgrado una mayor necesidad de formar en la adquisición de competencias en segundas lenguas.

También al igual que en ADE, es la competencia con mayor puntuación en grado. Sin embargo, en Ingeniería ocupa una posición más destacada en máster (primer lugar frente al tercero en ADE) y en doctorado (segundo lugar frente al octavo en ADE). Si dividimos la muestra en los 3 grupos empleados previamente, se constata la menor importancia que se le da en España a las competencias lingüísticas en todos los niveles de estudios analizados, como muestra la *tabla 8*.

Por tanto, el reto parece claro. Aunque en el contexto empresarial y profesional se le otorgue gran importancia a la adquisición de competencias en segundos y terceros idiomas, en las orientaciones de los perfiles profesionales en las universidades, desde el punto de vista de los docentes, no parecen tener tanta relevancia en España. Estos resultados son una clara llamada a la reflexión.

5. Conclusiones

Este trabajo se centra en el papel que tiene el conocimiento de segundas lenguas en el marco de la enseñanza basada en competencias propia del proceso de convergencia que están experimentando los estudios universitarios en el EEES.

De los resultados obtenidos a partir del estudio realizado a nivel europeo por la Red Thenexom, y centrándonos en la importancia dada por los docentes al conocimiento de segundas lenguas como competencia curricular, se han constatado una serie de hechos que a priori consideramos especialmente relevantes, y que se resumen a continuación:

- La competencia «Conocimiento de una segunda lengua» no ocupa un puesto especialmente relevante en el *ranking* de las competencias genéricas del graduado universitario.
- En España, donde la necesidad de desarrollar la capacidad de conocimientos de segundas lenguas es superior a otros países europeos, se considera que dicha capacidad, desde un punto de vista genérico, es relativamente menos importante.
- La competencia «Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera» ocupa el primer puesto entre las competencias específicas del graduado universitario en las disciplinas en ADE e Ingeniería.
- A mayor titulación de los estudios en ADE (grado, máster o doctorado), mayor importancia media de la competencia específica «Capacidad de comprender, leer, hablar y escribir en una lengua extranjera», pero también una posición más baja en el *ranking*. Es decir, se considera más importante en términos absolutos, pero al mismo tiempo se considera que otras competencias pasan a ser más importantes. Esto no ocurre en los estudios de Ingeniería donde, además de tener una mayor importancia en términos absolutos, mantiene su importancia relativa.

A partir de tales resultados, cabe destacar 2 conclusiones de relevancia:

- 1) Que el dominio de una segunda lengua es considerada una competencia específica crítica del currículo de los universitarios en los estudios de ADE e Ingeniería por parte de los docentes europeos.
- 2) Que España se encuentra un paso por detrás de los países de su entorno a este respecto, no solo por el nivel de idiomas medio de sus universitarios, sino por la percepción acerca de la importancia que tiene el dominio de una segunda lengua como competencia curricular y profesional, lo cual ocurre en todos los niveles de estudios analizados.

Formar gestores de empresa cualificados para el desempeño de sus funciones en un contexto globalizado como en el actual hace necesario romper con esta realidad. Se debe revalorizar la importancia del conocimiento de segundos idiomas, que, cada día más, no es una ventaja competitiva, sino un requisito necesario para poder optar a un trabajo cualificado. Para ello deben implicarse tanto las autoridades gubernamentales como los organismos educativos en sus diferentes niveles, de forma que se capacite al alumno adecuadamente para poder integrarse en el mercado laboral con mayores garantías de éxito.

La validez de las conclusiones obtenidas, no obstante, ha de circunscribirse en principio al estudio presentado, no pudiéndose inferir una validez universal sin llevar a cabo un análisis más completo, a tenor de 2 circunstancias principales. Por un lado, que los encuestados son exclusivamente profesores de DO y materias afines; cabría comprobar si se obtendrían resultados similares en caso de encuestar a profesores de todas las áreas implicadas en el currículo académico de las titulaciones en ADE e Ingeniería. Por otro, que el análisis mostrado es descriptivo y sobre una muestra de 84 docentes; un análisis estadístico más completo y sobre una muestra mayor permitiría la obtención de datos con carácter confirmatorio. Por ello, los futuros desarrollos de esta investigación buscan ampliar este trabajo exploratorio con una muestra más extensa y que implique a docentes de materias relacionadas con otras áreas empresariales.

Financiación

Parte de la investigación fue financiada con el proyecto: Thexom thematic network (109881-CP-1-2003-1-ES-ERASMUS- TN), Socrates Programme, European Union.

Bibliografía

- Alfalla-Luque, R., & Machuca, J. A. (2000). El profesorado de Dirección y Gestión de Producción/Operaciones en la Universidad española: un estudio empírico. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 6(mayo-agosto), 286–316.
- Alfalla-Luque, R., & Machuca, J. A. (2003). An empirical study of POM teaching in Spanish universities (II): faculty profile, teaching and assessment methods. *International Journal of Operations and Production Management*, 23(4), 375–400.
- Alfalla-Luque, R., & Medina-López, C. (2009). Supply chain management: unheard of in the 1970s, core to today's company. *Business History*, 51(2), 202–221.
- AFI-Analistas Financieros Internacionales. (2010). *Internacionalización, empleo y modernización de la economía española*. Madrid: Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX).
- ANECA-Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (2005). *Libro blanco del título de grado en Economía y Empresa*. Madrid.
- ANECA-Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación (2006). *Libro blanco de las titulaciones de Ingeniería rama industrial*. Madrid.
- Casanovas, M., Sardá, J., Asenjo, J., Subirà, E., Oliveras, E., & Alcover, S. (2011). Competencias profesionales y empleabilidad. *Revista de Economía*, 1, 32–39.
- Consejo General de Colegios de Economistas de España (2009). *Los nuevos planes de estudio de la universidad española y la condición de economista*. Madrid.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301–336.
- Education First (2011). *EF English proficiency index*. EF Education First Ltd. Disponible en: <http://www.ef.com/epi> [consultado 16 Ene 2012].
- Fernández González, A. (2002). El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro. Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía. In *Actas de las I jornadas de psicopedagogía de la universidad de Deusto* (pp. 49–64). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fundación Universidad-Empresa (2010). *Guía de las Empresas que Ofrecen Empleo*. Madrid.
- Gallardo Vázquez, D., Sánchez Hernández, M. I., & Corchuelo Martínez-Azúa, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 1(1), 79–99.
- Giordano, S. (2008). Empleabilidad de jóvenes profesionales de Ciencias Económicas para Outsourcing de servicios. IV Encuentro de Jóvenes Profesionales en Ciencias Económicas. Disponible en: <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/2626-empleabilidad-de-jovenes-profesionales-de-ciencias-economicas-para-outsourcing-de-servicios.html> [consultado: 25 Feb 2011].
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heizer, J., & Render, B. (2009). *Principios de administración de operaciones* (7.ª ed.). México: Pearson Educación.
- Machuca, J. A. D., & Alfalla-Luque, R. (2003). An empirical study of POM teaching in Spanish universities (I): content of POM courses. *International Journal of Operations and Production Management*, 23(1), 15–43.
- Martínez, F. (2009). La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La Cuestión Universitaria*, 5, 181–191.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P. (2009). Curricular profile of university graduates versus business demands. Is there a fit or mismatch in Spain? *Education + Training*, 51(1), 56–69, 1
- Ministerio de Educación (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Madrid.
- Mora, J. G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157–170.
- Page Personnel (2010). El 30% de los procesos de selección exigen un tercer idioma. *CincoDías.com* (16/11/2010). Disponible en: <http://www.cincodias.com/articulo/economia/procesos-seleccion-exigen-tercer-idioma/20101116cdscdieco.20/#> [consultado 16 Ene 2011].
- Periáñez Cañadillas, I., & Luengo Valderrey, M. J. (2011). Competencias deseables en los/las economistas según las empleadoras. *Revista de Economía*, 5, 56–64.
- Periáñez Cañadillas, I., Luengo Valderrey, M. J., Pando García, J., de la Peña Esteban, J. I., & Gómez Rodríguez, P. M. (2011). El economista del siglo XXI, un estudio para la CAPV. *Ekonomiaz*, 76, 330–364, 1.º cuatrimestre