

Perfil Competencial de los Estudiantes de Últimos Cursos de Grado en las Universidades de la Comunidad de Madrid: Diferencias en Función del Género y la Edad

Oscar García*
Facultad de Ciencias Biomédicas
y de la Salud
Universidad Europea de Madrid
Madrid, España
oscar.garcia@uem.es

Sara Redondo
Centro de Excelencia de Investigación en
Innovación Educativa
Universidad Europea de Madrid

Gema Santiago
Vicerrectorado de Calidad e
Innovación Académica
Universidad Europea de Madrid

Francisco López
Facultad de Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte y Fisioterapia
Universidad Europea de Madrid

Ana Cruz
Centro Profesional Europeo de Madrid
Universidad Europea de Madrid

Resumen

El cambio de modelo de enseñanza que han sufrido las universidades con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, puso el foco en el desarrollo competencial, buscando que los estudiantes adquieran las habilidades y capacidades necesarias. Con el fin de comprobar si el desarrollo de las competencias académicas se ve afectado por el género y la edad de los estudiantes, a una muestra de 364 estudiantes de diferentes Universidades de la Comunidad de Madrid se les aplicó COMPEUEM, un test que evalúa en qué medida los estudiantes poseen 8 competencias académicas: Comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, adaptación a los cambios, iniciativa, solución de problemas, toma de decisiones, organización y planificación. Los resultados encontrados ponen de manifiesto que los sujetos de más edad presentan mayores niveles en la adquisición de competencias que los de menor edad. Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en función del género de los estudiantes.

Palabras clave: competencias, universidad, género, edad

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una transformación de las universidades, cambiando el modelo tradicional de enseñanza que se centraban en los contenidos y en las competencias específicas, y que se había seguido en estas instituciones hasta ese momento. Desde hace más de quince años, las universidades se han visto obligadas a desarrollar otro tipo de competencias en los estudiantes con el fin de aumentar su

*Autor corresponsal

Citación sugerida: García, O., Redondo, S., Santiago, G., López, F., & Cruz, A. (2015). Perfil competencial de los estudiantes de últimos cursos de grado en las universidades de la Comunidad de Madrid: Diferencias en función del género y la edad. *Higher Learning Research Communications*, 5(2), 57-66.

empleabilidad y complementar la formación específica de su área de conocimiento. Son las llamadas competencias transversales o generales. Una razón de este cambio ha sido provocada por el acercamiento de la universidad al mundo profesional y a la sociedad. Tal y como planteara la Comisión Europea (1997), el objetivo es “el desarrollo de la capacidad de empleo a través de la adquisición de competencias necesarias para promover, a lo largo de toda la vida, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas” (según parafraseado por Bricall et al., 2000, p. 7-8)¹.

Tras este planteamiento, la educación se centra en el aprendizaje y no en la enseñanza. Los programas educativos deben centrarse en que el estudiante desarrolle una serie de competencias básicas para su desarrollo profesional. El docente será la persona facilitadora que diseñe situaciones de aprendizaje en las que el estudiante aprenda haciendo. Éste se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los mayores desafíos que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior es la evaluación del nivel de desarrollo alcanzado en las diferentes competencias que se han trabajado dentro de cada una de las asignaturas de cada plan de estudios. Para el docente universitario, este cambio de modelo es un gran reto. Además de preparar a los profesionales del futuro para desarrollar la profesión para la que les capacita su titulación, debe desarrollar en ellos una serie de habilidades y capacidades transversales relacionadas con el “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser” (Echeverría Samanes, 2005).

Estas competencias transversales se consideran claves para el desempeño de un amplio número de empleos en los recién titulados, siendo transferibles de uno a otro y, por tanto, proporcionándoles una mayor empleabilidad (Escobar Valencia, 2005). En este sentido apuntan informes recientes realizados en el contexto español, como el realizado por el Observatorio de Innovación en el Empleo en 2014, en el que han participado más de 400 estudiantes y 111 empresas, o estudios como el elaborado por la consultora McKinsey en el mismo año, a partir de 8.000 cuestionarios entre jóvenes, empresas y centros de formación en 8 grandes países europeos (Mourshed, Patel, & Suder, 2014).

Las universidades españolas no son ajenas a las demandas del nuevo mercado laboral en cuanto a la importancia del desarrollo de competencias trasversales en sus titulados. De hecho, cada vez son más las universidades que incorporan el desarrollo de estas competencias en sus planes de estudio o que diseñan e implementan programas formativos ad hoc complementarios que cubran el actual vacío entre las competencias con las que salen los recién titulados y las exigencias del entorno profesional.

En este sentido, en las Universidades han surgido diferentes iniciativas como el proyecto Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales (García-García, M. J. et al., 2010), u otras iniciativas como el proyecto EvalCOMIX (Ibarra Sáiz et al., 2010), proyectos como EvalHIDA (Rodríguez Gómez, 2009), Flexo I y Flexo II², además de Re-Evalúa (www.reevalua.es), entre otros.

¹ Bricall et al. (2000) citan esta frase de la Comunicación de la Comisión entre comillas, pero se trata de una paráfrasis sintetizando lo siguiente: “El desarrollo de las aptitudes para el empleo gracias a la adquisición de competencias que resultan necesarias debido a la evolución del trabajo y de su organización. Ello significa que ahora, más que nunca, es preciso fomentar a lo largo de toda la vida la creatividad, la flexibilidad, la adaptabilidad, la capacidad de enseñar a aprender y a resolver problemas” (Comisión Europea, 1997, p. 3).

² Proyectos de *Desarrollo de aprendizaje adaptativo y accesible en sistemas de código abierto* (FLEXO I [Ref. TSI-020301-2008-19] y FLEXO II [Ref. TSI-020301-2009-09]). Financiados por el subprograma AVANZA I+D.

Entre los métodos de evaluación de mayor aplicación en el ámbito laboral, se destacan el cuestionario SOSIA de Gestión por Competencias, que evalúa 21 competencias genéricas y define 4 estilos de comportamiento laboral (Gordon, 2008). En la valoración de la adquisición de las competencias se pueden utilizar distintos enfoques según quién sea el evaluador: el propio estudiante (autoevaluación), los compañeros (coevaluación), el profesor o terceros (heteroevaluación); así como distintas estrategias como: protocolos de actuación, pruebas situacionales, entrevistas 360°, entrevistas, test de selección múltiple, portfolio, escenarios, autoevaluación y supervisión (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009; Njora, Darmawan, & Keeves, 2004). Los cuestionarios de autopercepción, en los que los estudiantes se autoevalúan según una escala determinada en diferentes componentes de la competencia, son actualmente los más extendidos por la facilidad en su aplicación y porque pueden ser completados también por los compañeros del estudiante, el profesor o evaluadores externos (Maassen & Landsheer, 2000; Scarpa & Nart, 2012).

Sin embargo, no podemos pasar por alto que, en el desarrollo y adquisición de competencias, la edad, casi siempre vinculada a una mayor experiencia laboral y el sexo de los estudiantes, puede tener un papel modulador. Con respecto a la edad, puede considerarse que las competencias se cristalizan y se consolidan con la experiencia, durante la vida adulta, a partir de la conjunción de la realidad, el conocimiento y los valores, en que se sustenta la técnica (Quintanilla, 1993-94, p. 16). Numerosos estudios ponen de manifiesto estas diferencias entre jóvenes y adultos. Lieb (1991) planteó que los adultos muestran un elevado interés por el aprendizaje entre iguales, desarrollando sus capacidades de liderazgo entre ellos. Siguiendo este razonamiento, Richardson (2007) notó que los estudiantes de mayor edad poseen un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender, lo que les posiciona en el desarrollo de las competencias de planificación del tiempo y de autosugestión. Wynee (2010), en la misma línea, propuso que los estudiantes de más edad poseen una mayor capacidad para aprender en ambientes participativos, de colaboración, y les gusta desarrollar la autonomía en el aprendizaje. Jara (2007) realizó un estudio en dos Universidades Chilenas en el que muestra un mayor nivel de desarrollo de competencias en estudiantes que presentan entre 3 y 7 años de experiencia laboral, y en aquellos que llevaban más de 8 años trabajando.

Siguiendo esta línea argumental, es importante profundizar en la investigación de la influencia de la variable del género en el desarrollo y adquisición de competencias, aunque no existe mucha literatura al respecto. Garaigordobil y Durá (2006) encontraron diferencias significativas en el trabajo en equipo y en adaptación a los cambios a favor del género femenino. Por otro lado García-Valcárcel y Arras Vota, (2010) notaron diferencias significativas a favor de las mujeres en planificación y organización. Por su parte, Arras Vota, Torres Gastelú y García-Valcárcel (2011) pusieron de manifiesto el que las mujeres vinculadas al área de la Tecnología y Comunicación obtienen mayores puntuaciones relacionadas a aspectos éticos, de recursos informáticos y de trabajo que los hombres. Alonso Martín (2010) expuso que, en una muestra de estudiantes de grado de Educación Social, los hombres otorgaron más importancia que las mujeres a las competencias de conocimientos básicos generales de la profesión, comunicación oral y escrita, conocimiento de la diversidad y multiculturalidad (p. 97). Por su parte, las mujeres valoran como más importante la gestión de la información (2010, p. 97-98). Con respecto a las competencias vinculadas a la iniciativa, Santana, Feliciano y Jiménez (2012) mostraron que las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres.

Tomando en cuenta estas consideraciones, el objetivo del presente trabajo es comprobar si el género y la edad influyen significativamente en las autopercepciones que tienen los alumnos universitarios de su desarrollo competencial.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 364 estudiantes de últimos cursos de universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid, 174 hombres (media de edad: 22.78, Sx: 4.66) y 190 mujeres (media de edad: 22.79, Sx: 4.69). El criterio de inclusión para formar parte del grupo de estudio fue estar matriculado en alguna asignatura de último curso de las diferentes titulaciones de grado. En la Tabla 1 se puede ver la distribución por universidad.

Tabla 1. *Distribución de la muestra por universidad*

Universidad	Hombres	Mujeres	Total
Alcalá de Henares	3	16	19
Complutense de Madrid	82	72	154
La Salle	6	9	15
Camilo José Cela	6	27	33
Carlos III	32	42	74
Europea de Madrid	45	24	69
Total	174	190	364

Las titulaciones que conforman la muestra abarcan los estudios de grado de Enfermería, Administración y Dirección de Empresas, Finanzas, Ingeniería Informática, Sociología, Fisioterapia y Derecho.

Instrumentos

A todos los sujetos de la muestra se les administró COMPEUEM. Se trata de la prueba de autoinforme desarrollada por TEA EDICIONES, que consta de 80 ítems en los que el estudiante debe contestar a los enunciados que se le presentan, en función de la frecuencia con la que se producen en él determinados comportamientos y según su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones. La escala de respuesta es de 1 a 4 (1: nunca o casi nunca, 2: raras veces, 3: a menudo y 4: siempre o casi siempre).

La prueba evalúa 8 competencias: comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, adaptación a los cambios, iniciativa, solución de problemas, toma de decisiones, organización y planificación. El cuestionario incorpora una escala de deseabilidad social que permite detectar a aquellos sujetos que tratan de dar una imagen que no corresponde con la suya. Respecto a la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el Alpha de Cronbach del cuestionario (.74).

Procedimiento y Análisis de Datos

Todos los estudiantes realizaron la prueba de autoinforme de forma presencial, en las aulas de los distintos centro universitarios que participaron en el estudio. La información sobre los objetivos de la prueba se facilitó por técnicos independientes momentos antes de su realización, junto a las preguntas del cuestionario y la hoja de respuestas. De esta manera se intentó evitar cierta deseabilidad social entre los participantes que pudiera distorsionar los resultados.

El análisis de los datos obtenidos se realizó con el programa informático estadístico IBM SPSS 20.

Resultados

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos de la prueba aplicada en toda la muestra y diferenciado por sexos.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos de COMPEUEM para toda la muestra*

Competencia	Media	Sx	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis	Alpha
Comunicación	20.36	2.91	9	28	-.259	.712	.80
Liderazgo	21.40	3.70	12	31	.183	-.052	.80
Trabajo en equipo	20.65	3.49	8	28	-.242	-.096	.76
Adap. cambios	15.33	4.11	3	28	-.274	.447	.63
Iniciativa	28.34	3.33	18	39	-.006	.108	.66
Solución de problemas	27.98	3.98	18	39	-.094	.044	.68
Toma de decisiones	20.34	2.98	13	28	-.013	-.078	.78
Plan. y organización	22.49	3.35	14	31	-.065	-.136	.68

La curtosis se puede tomar como indicador de la normalidad. Generalmente se rechaza esta si los valores superan el ± 2 , mientras que la asimetría refleja en qué grado la distribución de las puntuaciones es simétrica, y toma como referencia que los valores no superen ± 1 (Muthen & Kaplan, 1985). En este sentido, todas las escalas mantienen criterios de normalidad y de simetría. La Tabla 2 refleja también el Alpha de Cronbach de cada una de las escalas, que oscilan en un rango de .63 y .80.

Por otro lado, se aplicó la prueba T para muestras independientes con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre sexos (Tabla 3).

Tabla 3. *Prueba T para muestras independientes en función del sexo.*

Competencia	Hombres		Mujeres		t	gl	Sig.
	Media	Sx	Media	Sx			
Comunicación	20.59	2.88	20.16	2.92	1.40	362	.161
Liderazgo	22.09	3.68	20.76	3.61	3.48	362	.001
Trabajo en equipo	20.16	3.76	21.09	3.16	-2.56	362	.011
Adapt. a los cambios	16.02	3.81	14.70	4.28	3.08	362	.002
Iniciativa	28.95	3.27	27.79	3.29	3.36	362	.001
Soluc. problemas	28.53	3.92	27.46	3.98	2.58	362	.010
Toma de decisiones	20.86	3.00	19.86	2.88	3.23	362	.001
Plan. y organización	21.78	3.43	23.15	3.14	-3.97	362	.000

Tal y como se puede observar, existen diferencias significativas a favor de los hombres en las siguientes competencias: Liderazgo, Adaptación a los cambios, Iniciativa, Solución de Problemas y Toma de Decisiones; y a favor de las mujeres en: Trabajo en Equipo y en Planificación y Organización (figura 1).

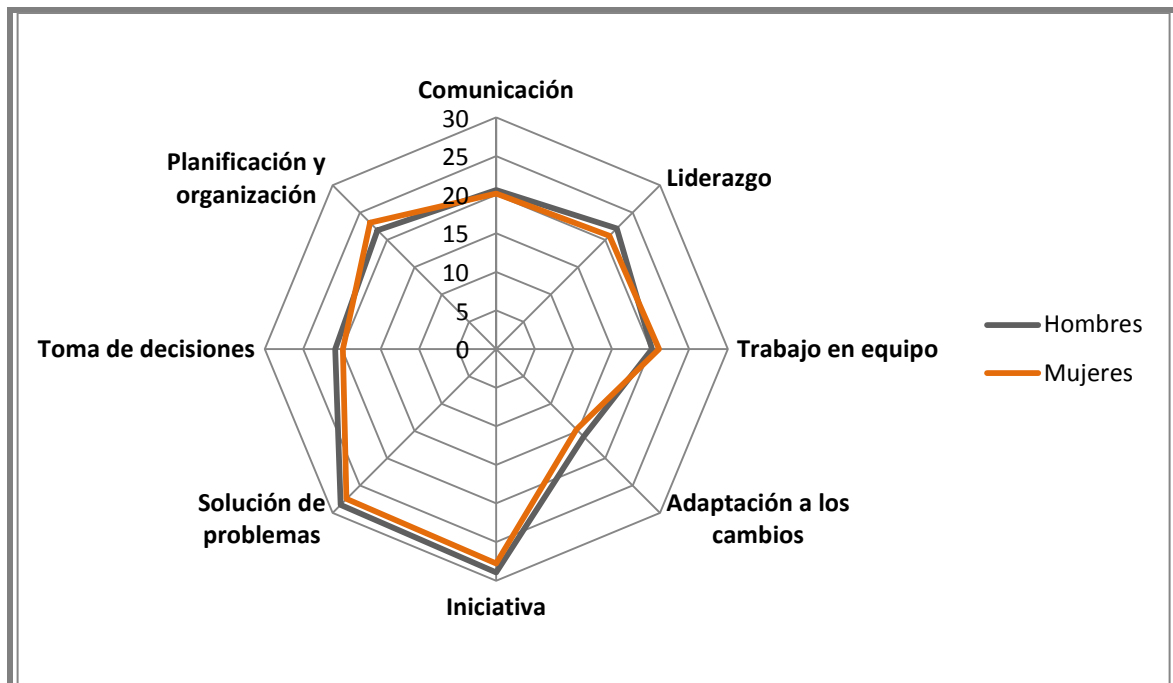


Figura 1. Medias de las 8 competencias evaluadas en el COMPEUEM entre hombres y mujeres.

Con el fin de comprobar si la edad de los estudiantes puede modular el grado de competencias adquiridas, se dividió la muestra en dos. Alumnos de hasta 22 años (Media: 20.449 Sx: 3.58) y alumnos de 23 años en adelante (Media 25.99 Sx 4.09). El grupo sujetos de hasta 22 años estuvo formado por 212 sujetos (91 hombres y 121 mujeres), el grupo de sujetos de 23 años o más estuvo formado por 152 sujetos (83 hombres y 69 mujeres). Se aplicó la prueba T para muestras independientes con el fin de comprobar si existen diferencias significativas entre ambos grupos (Tabla 4).

Tabla 4. Prueba T para muestras independientes en función de la edad.

Competencia	Media > 22	Sx > 22	Media < 23	Sx < 23	t	gl	Sig.
Comunicación	20.16	2.98	20.64	2.79	-1.56	362	.118
Liderazgo	21.01	3.68	21.93	3.68	-2.36	362	.019
Trabajo en equipo	20.15	3.53	21.34	3.32	-3.25	362	.001
Adap. cambios	14.76	4.13	16.13	3.96	-3.16	362	.002
Iniciativa	28.40	3.39	28.27	3.24	.350	362	.721
Solución de problemas	27.58	3.98	28.53	3.92	-2.27	362	.024
Toma de decisiones	20.14	2.96	20.62	2.99	-1.50	362	.447
Plan. y organización	22.06	3.46	23.10	3.09	-2.95	362	.003

Tal y como queda reflejado en la Tabla, existen diferencias significativas en las siguientes competencias de las analizadas: liderazgo, trabajo en equipo, adaptación a los cambios, solución de problemas, y planificación y organización, a favor de los sujetos con 23 años o más (ver Figura 2).

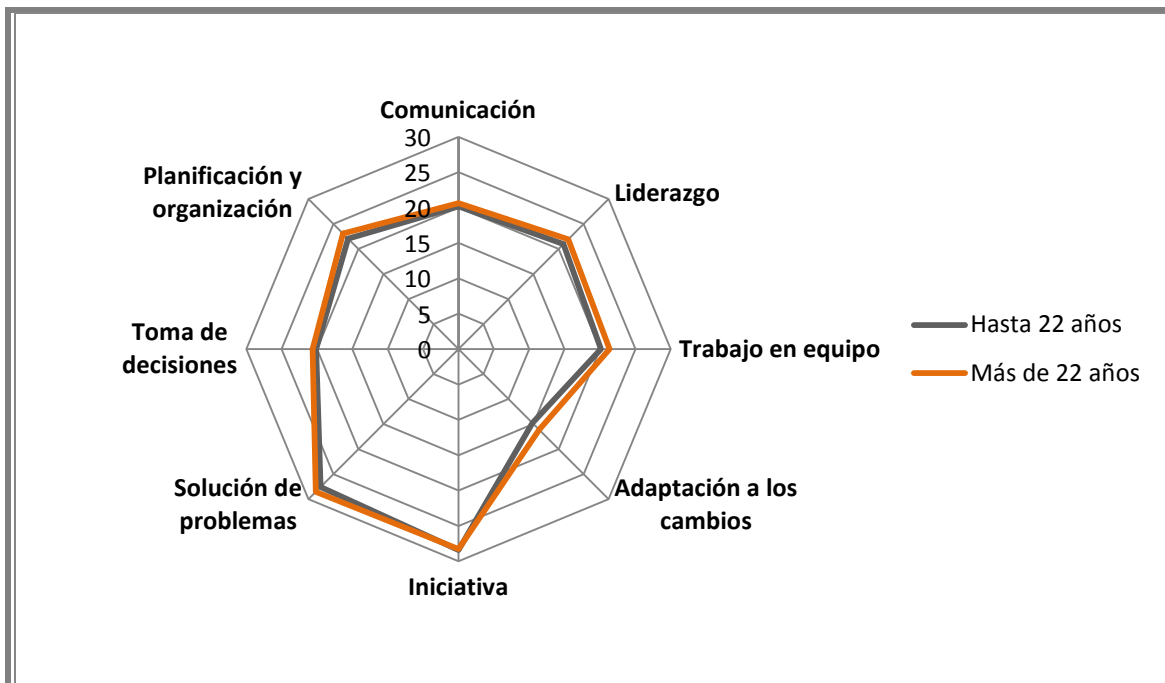


Figura 2. Medias de las 8 competencias evaluadas en el COMPEUEM entre mayores y menores de 22 años.

Discusión

Determinar cuál es el grado de influencia de la edad en la adquisición de competencias se hace necesario para establecer en qué medida influye la edad y el trabajo desarrollado en las aulas, en los sujetos que demuestran tener un mayor nivel competencial. Por otro lado, permite plantear modelos educativos diferentes para los diversos niveles educativos que tenemos en las universidades (Ciclos Formativos de Grado Superior, Grado, Máster, Doctorado) en los que la edad de los alumnos es diferente. Y también para los diversos formatos en los que se ofertan estos estudios (alumno tradicional, alumno que compatibiliza su docencia con su actividad profesional).

Los resultados encontrados ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas en los alumnos estudiados en función de las dos variables estudiadas: género y edad.

Cuando analizamos la muestra de alumnos según su género, encontramos que en 5 de las 8 competencias hay diferencias a favor de los hombres y en 2 a favor de las mujeres. Las mujeres se muestran más organizadas y con una mayor capacidad de trabajo en equipo, lo que sigue la línea argumental de otras investigaciones (Arras Vota et al., 2011; Garaigordobil & Durá, 2013; García-Valcárcel & Arras Vota, 2010), mientras que los hombres muestran un mayor nivel en liderazgo, adaptación a los cambios, iniciativa, solución de problemas y toma de decisiones. En este sentido, se podría presumir que las diferencias en función del género puedan estar moduladas por las diferencias de género asociadas al rendimiento académico. Los modelos educativos en el Espacio Europeo de Educación Superior tienen un marcado peso asociado a la evaluación de competencias, y las diferencias en rendimiento han sido tratadas en numerosas ocasiones en la literatura científica. Muñoz y Gómez (2005) encontraron diferencias significativas a favor de las mujeres en titulaciones técnicas (Arquitecto Técnico,

Ingeniero Técnico de Obras Públicas, Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas). En esta línea, una investigación realizada por Rodríguez, Inda y Peña (2014) reflejó que las alumnas obtienen unas mejores tasas de rendimiento que los alumnos, en las titulaciones de Ciencias de la Salud y de Ciencias de la Educación. En cualquier caso, cabe destacar que tanto los alumnos como las alumnas tiene diferentes estrategias pero no hay confirmación de un modelo por género que mejore los resultados de cada uno (Camarero, Martín del Buey, & Herrero, 2000).

Respecto a los resultados obtenidos cuando se realiza el análisis en función de la edad de los participantes, puede notarse que, con la excepción de iniciativa y toma de decisiones, en el resto de competencias los alumnos con 23 años o más se autoperceben con un mayor nivel de desarrollo competencial. Encontrar diferencias a favor de los alumnos de más edad entra dentro de lo esperado. Esos alumnos han vivido en la mayoría de los casos más experiencias, posiblemente ya han participado en actividades relacionadas con el mundo empresarial, e incluso pueden haber llegado a formar unidades familiares independientes. Sin embargo, resulta curioso que ni en iniciativa ni en toma de decisiones existan diferencias. Este resultado podría relacionarse con el bajo nivel de emprendimiento que presentan los españoles cuando se comparan con otros países (De Castro, Justo, & Maydeu Olivares, 2008), a pesar del destacado esfuerzo que durante los últimos diez años se ha llevado a cabo desde diferentes organizaciones, tanto públicas como privadas, para el desarrollo recursos para la enseñanza/aprendizaje del emprendimiento (Ferrer Cerveró et al., 2013, p. 16, citando a Defourny & Nyssens, 2008; Ferrer, Cabrera, & Alaiz, 2011; Ferrer, Rimbau, & Ventura, 2011; Gunn & Durkin, 2010).

Este tipo de resultados permite plantear que establecer herramientas fiables de evaluación en competencias académicas ayudará a diseñar nuevas metodologías de enseñanza más adaptadas a las diferencias individuales de los estudiantes y a las necesidades que se encontraran cuando se incorporen al mercado laboral.

Referencias

- Alonso-Martín, A. (2010). La importancia y el nivel de desarrollo de las competencias en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 25, 84-107
- Arras Vota, A. M. G., Torres Gastelú, C. A., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 1-26. <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-66-2011-927-130-152>
- Bricall, J. M. (Coord.). (2000). Informe universidad 2000. Barcelona, España: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Camarero, F. J., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Acceso a través de: <http://www.psicothema.com>
- Comisión Europea. (1997, 12 de noviembre). *Por una Europa del conocimiento* [COM(97)563]. Bruselas, Bélgica: Dirección General XXII (Educación, Formación y Juventud). Acceso a través de: <http://eur-lex.europa.eu>
- de Castro, J. O., Justo, R., & Maydeu Olivares, A. (Eds.) (2008). La naturaleza del proceso emprendedor en España en el contexto internacional. Bilbao, España: Editorial Fundación BBVA.

-
- Defourny, J., & Nyssens, M. (2008). Social enterprise in Europe: Recent trends and developments [Empresas sociales en Europa: Tendencias y desarrollos recientes]. *Social Enterprise Journal*, 4(3), 202-228. <http://dx.doi.org/10.1108/17508610810922703>
- Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios Gerenciales*, 96(jul/sept), 31-55. Acceso a través de: <http://www.redalyc.org>
- Echeverría Samanes, B. (2005). *Competencias de acción de los profesores de orientación*. Madrid, España: ESIC Editorial.
- Ferrer, V., Cabrera, O., & Alaiz, E. (2011, julio). *Complexity and social entrepreneurship learning competences* [Complejidad y aprendizaje de competencias de emprendimiento social]. Trabajo presentado en la 3ra EMES International Research Conference on Social Enterprise: Social Innovations through social entrepreneurship in civil society, Roskilde, Denmark.
- Ferrer, V., Rimbau, C., & Ventura, J. (2011, abril). *Social entrepreneurship in the University of Barcelona-Spain* [Emprendimiento social en la Universidad de Barcelona-España]. Trabajo presentado en ENSCAT Social Action in Europe: Sustainable Social Development and Economic Challenges Conference, Bruxelles.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64. Acceso a través de: <http://dialnet.unirioja.es/>
- García García, M. J., Arranz Manso, G., Blanco Cotano, J., Edwards Schachter, M., Hernández Perdomo, W., Mazadiego Martínez, L., & Piqué, R. (2010). Ecompetentis: Una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111-120. Acceso a través de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Arras Vota, A. M. G. (Coords.). (2010). *Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad: Diferencias por género*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Acceso a través de: <http://hdl.handle.net/10366/121354>
- Gordon, L. V., & ECPA. (2008). SOSIA. Gestión por competencias (N. Seisdedos Cubero & J. Pereña Brand, Adaptadores). Madrid, España: TEA.
- Gunn, R., & Durkin, C. (2010). *Social entrepreneurship. A Skills Approach* [Emprendimiento social. Un enfoque de habilidades]. Bristol, UK: Policy Press.
- Ibarra Sáiz, M. S., Cabeza Sánchez, D., León Rodríguez, A. R., Rodríguez Gómez, G., Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Quesada Serra, V., & Cubero Ibáñez, J. (2010). EvalCOMIX en Moodle: Un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-Evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 24, 1-11. Acceso a través de: <http://revistas.um.es/red>
- Jara, C. T. (2007). El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico. *Revista OIKOS*, 11(24), 47-72.
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning* [Principios del aprendizaje adulto]. Phoenix, AZ: VISION-South Mountain Community College.
- Maassen, G. H., & Landsheer, J. (2000). Peer-perceived social competence and academic achievement of low-level educated young adolescents [Competencia social percibida por los pares y el éxito académico de adolescentes jóvenes con bajo nivel de educación]. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 28(1), 29-40. Acceso a través de: www.sbp-journal.com
-

- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147. Acceso a través de: <http://revistas.um.es/rie>
- Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). *Education to employment: Getting Europe's youth into work* [Educación para el empleo: Haciendo que la juventud europea consiga trabajo]. McKinsey Center for Government, McKinsey & Company. Acceso a través de: <http://mckinseyonsociety.com>
- Muñoz, E., & Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Muthen, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables [Una comparación de varias metodologías para el análisis factorial de variables no normales Likert]. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Njora, H., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2004). Examining the validity of different assessment modes in measuring competence in performing human services [Examinando la validez de los diferentes modos de evaluación para medir la competencia en el desempeño de servicios humanos]. *International Education Journal*, 5(2), 154-175. Acceso a través de: <http://www.iejcomparative.org/>
- Observatorio de Innovación en el Empleo. (2014). *Informe EOI sobre jóvenes y mercado laboral: El camino del aula a la empresa*. España: OIE. Acceso a través de: <http://www.oie.es>
- Quintanilla, M. A. (1993-94). Seis conferencias sobre filosofía de la tecnología. *Plural (Revista de la Administración de Colegios Regionales de la Universidad de Puerto Rico)*, 11-12(1-2).
- Richardson, J. T. E. (2007, abril). Studying strategies and learning styles among adult, flexible students [Estrategias de estudio y estilos de aprendizaje entre estudiantes adultos, flexibles]. Trabajo presentado en la conferencia de la *Norway Opening Universities: Den usynlige student* [El estudiante invisible], Oslo, Noruega.
- Rodríguez Gómez, G. (Dir.). (2009). *EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncrona (foros, blogs y wikis)*. Cádiz, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Rodríguez, M. D. C., Inda, M. D., & Peña, J. V. (2014). Rendimiento en la PAU y elección de estudios Científico-Tecnológicos en razón de género. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 111-127. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014.12016>
- Santana Vega, L. E., Feliciano García, L., & Jiménez Llanos, A. B. (2012). Toma de decisiones y género en el Bachillerato. *Revista de Educación*, 359, 357-387. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098>
- Scarpa, S., & Nart, A. (2012). Influences of perceived sport competence on physical activity enjoyment in early adolescents [Influencias de la percepción de competencia deportiva en el disfrute de actividad física en los jóvenes adolescentes]. *Social Behavior and Personality*, 40(2), 203-204. Acceso a través de: www.sbp-journal.com
- Wynne, R. (2010). Characteristics of adult learners [Extracto; Características de los aprendices adultos]. *Learner Centred Methodologies*. Dublin, Ireland: ASSET - Adding Support Skills for European Teachers; University College Dublin.