

REQUERIMIENTOS DE COMPETENCIAS DEL PROFESIONAL DE RECURSOS HUMANOS: AJUSTE ENTRE LAS PERCEPCIONES DE EMPLEADORES Y GRADUADOS

MARINA ROMEO DELGADO

*Profesora Titular de Psicología del Trabajo.
Vice-Internal Coordinator del Master Erasmus Mundus Work,
Organizational and Personnel Psychology. Facultad de Psicología.
Universidad de Barcelona*

MONTSERRAT YEPES BALDÓ

*Profesora ayudante del Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*

DANIEL CARRO

*Profesor ayudante del Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don Heliodoro CARPINTERO CAPELL, don Carlos María ALCOVER DE LA HERA, don Juan Manuel CRUZ PALACIOS, don Adolfo HERNÁNDEZ GORDILLO, don José FRANCISCO MORALES DOMÍNGUEZ y doña Cristina SOPEÑA DE LA TORRE.

Extracto:

LA presente investigación tiene por objeto aportar evidencia empírica, mediante un diseño de investigación exploratorio, respecto de las competencias consideradas críticas en la inserción laboral de los profesionales afines a los Recursos Humanos desde el punto de vista de los egresados y los empleadores. A partir de los *gaps* percibidos, estamos en disposición de establecer los requerimientos competenciales clave, en aras de la inserción laboral de los futuros titulados.

La muestra está compuesta por 74 egresados y 59 empresas. Todos ellos respondieron a dos cuestionarios similares, aunque no iguales, en los que se solicitaba a los respondientes que indicasen hasta qué punto las competencias consideradas resultan «No relevantes», «Valorables» o «Imprescindibles» para la inserción laboral en el ámbito de los Recursos Humanos.

Los resultados indican un buen ajuste entre el valor que otorgan ambos grupos a las competencias estudiadas, si bien, cada uno de ellos, les otorga diferentes niveles de importancia.

Palabras clave: competencias, Recursos Humanos, empleadores y graduados.

HUMAN RESOURCES COMPETENCES: ADJUSTMENT BETWEEN EMPLOYERS AND GRADUATES PERCEPTIONS

MARINA ROMEO DELGADO

*Profesora Titular de Psicología del Trabajo.
Vice-Internal Coordinator del Master Erasmus Mundus Work,
Organizational and Personnel Psychology. Facultad de Psicología.
Universidad de Barcelona*

MONTSERRAT YEPES BALDÓ

*Profesora ayudante del Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*

DANIEL CARRO

*Profesor ayudante del Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona*

Este trabajo ha sido seleccionado para su publicación por: don Heliodoro CARPINTERO CAPELL, don Carlos María ALCOVER DE LA HERA, don Juan Manuel CRUZ PALACIOS, don Adolfo HERNÁNDEZ GORDILLO, don José Francisco MORALES DOMÍNGUEZ y doña Cristina SOPEÑA DE LA TORRE.

Abstract:

THE aim is to provide empirical evidence, through an exploratory research desing regarding which competences are critical to Human Resources from the graduates «and employers» point of view. Our study is based on the perceived gaps, and tries to establish the competence requirements for future graduates.

The sample includes 74 young graduates and 59 companies. They answered two similar questionnaires, but not identical. Respondents classified each competence as (non-essential, important, essential) according to what they thought to be important in a HR job.

The results show good fit between the graduates «and recruiters» perceptions on the importance of the competences, although each group gives different levels of importance.

Keywords: competences, human resources, employers and graduates.

Sumario

1. Introducción.
2. Delimitación conceptual.
3. Método.
 - 3.1. Participantes.
 - 3.2. Instrumentos y variables.
4. Resultados.
 - 4.1. Descriptivos básicos.
 - 4.2. Diferencias en las puntuaciones de bloques de competencias.
5. Discusión.

Bibliografía.

NOTA: Esta investigación ha sido financiada por la titulación en Relaciones Laborales de la Universidad de Barcelona. Además, ha contado con la inestimable ayuda de su Jefe de Estudios, el Dr. Jaime RODRÍGUEZ PASCUAL, Profesor Titular del Departamento de Economía Política y Hacienda Pública.

1. INTRODUCCIÓN

En estos últimos años las universidades españolas y, por extensión, las universidades europeas han centrado sus esfuerzos en adoptar sus programas y planes docentes a la formación por competencias. Esta reorientación supone un giro copernicano en la misión de la institución universitaria, que ha pasado de ser una «transmisora del conocimiento» a «tomar conciencia de su rol y relevancia para la sociedad actual, no únicamente desde su dimensión teórica, sino particularmente desde la dimensión aplicada» (CHAVES 2007:13).

Desde este contexto presentamos la siguiente investigación, que tiene por objeto aportar evidencia empírica respecto a las competencias consideradas críticas en la inserción laboral de los profesionales afines a los Recursos Humanos. Para ello, trataremos de determinar hasta qué punto las exigencias competenciales percibidas por los empleadores de los profesionales del ámbito de los Recursos Humanos resultan coincidentes y/o divergentes con las percibidas por los egresados de la titulación de Relaciones Laborales.

Con ello esperamos detectar los *gaps* percibidos entre ambos colectivos, a partir de los cuales estaremos en disposición de establecer los requerimientos competenciales clave, en aras de la inserción laboral de los futuros titulados.

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El concepto de «competencias» ha adquirido un notable protagonismo en la literatura científica en este último siglo, tanto en su vertiente básica como en la aplicada, facilitando una cierta proliferación de términos (*learning outcomes, attributes, aptitudes, qualifications, capabilities, skills*), de modelos e interpretaciones del concepto, de taxonomías y de sistemas para su evaluación y gestión, lo que ha contribuido a generar una cierta borrosidad.

A día de hoy, el concepto no parece estar claramente delimitado, a pesar del gran número de definiciones que se han desarrollado alrededor de él (ÁLVAREZ *et al.*, 1995; ARNOLD y MCKENZIE, 1992;

LE BOTERF, 1998; BOYATZIS, 1982; BREWSTER *et al.*, 2001; BUNK, 1994; KOLB *et al.*, 1986; LEVY-LEVOYER, 1997; DE MONTMOLLIN, 1984; NORTH, 1993; PEIRÓ, 1999; PRAHALAD y HAMEL, 1990; SPENCER y SPENCER, 1993; TEJADA, 1999; WOODRUFFE, 1993; WOODALL y WINSTANLEY, 1998...).

No obstante, ante dicha diversidad de definiciones RUBIO, QUIJANO y ROMEO (2005) constatan la existencia de cinco elementos definitorios presentes en todas ellas: las competencias son multidimensionales, se evidencian en la acción, están estrechamente relacionadas con el contexto y con la ejecución exitosa de una actividad, y son un concepto dinámico.

El carácter multidimensional de las competencias toma en consideración los diferentes elementos que la integran, ya sean éstos principalmente conductas (DE ANSONERA, 1996; WOODRUFFE, 1993), conocimientos y habilidades (ÁLVAREZ *et al.*, 1995; KOLB, *et al.*, 1986; NORTH, 1993; PRAHALAD y HAMEL, 1990), conocimientos, habilidades y conductas (ARNOLD y MCKENZIE, 1992; OLABARRIETA, 1998); conocimientos, habilidades, y otras características individuales no incluidas tradicionalmente en los análisis de puestos ni en los modelos de análisis de necesidades formativas en el ámbito organizacional (BOYATZIS, 1982; LEVY-LEVOYER, 1997; PEIRÓ, 1999; ROE, 2002; SPENCER y SPENCER, 1993; WOODALL y WINSTANLEY, 1998).

La relación que se establece entre las competencias y su contexto es señalada en las definiciones de BUNK (1994), LEVY-LEVOYER (1997), LE BOTERF (1998) y WOODALL y WINSTANLEY (1998). Para estos autores las competencias no pueden separarse de las condiciones específicas donde se ponen en juego. A ello debe añadirse la relación entre competencias y la ejecución exitosa de una actividad, señalada por RUTHERFORD (1995), HAGER *et al.*, (1996), LEVY-LEVOYER (1997) y (1999), entre otros. Si bien todos ellos coinciden en que las competencias permiten el desempeño de las actividades que forman parte del puesto de trabajo, las discrepancias entre ellos resultan con respecto a los criterios de desempeño de ese puesto. Así, por un lado, BOYATZIS (1982) y SPENCER y SPENCER (1993) consideran que las competencias permiten un desempeño superior o experto, mientras que ROE (2003) considera que disponer de ellas conduce a que se realicen las tareas de un modo apropiado, dado que «la competencia es necesaria pero no suficiente como condición para la actuación».

Por último, la conceptualización dinámica de las competencias se refiere a que permiten que las personas se enfrenten a una gran variedad de situaciones, propia del entorno complejo y cambiante, tal y como señalan KANUNGO y MISRA (1992), SPENCER y SPENCER (1993), LEVY-LEBOYER (1997), WOODALL y WINSTANLEY (1998).

A partir de todas estas consideraciones, y siguiendo a PEIRÓ (2003), podemos decir que «una persona es competente para realizar una determinada tarea o atender a una demanda del entorno no sólo cuando sabe (*knowledge*) de qué va esa demanda y de qué forma se debería atender o manejar y además sabe cómo hacerlo (ABILITY y SKILL)», sino que:

«es necesario que intervengan también las actitudes (*Attitudes*) porque ha de querer hacerlo, así como la capacidad de superar las dificultades o ciertas barreras (*Control*), ha de poder hacerlo, y finalmente ha de saber desempeñar el rol en el cual dicha competencia se ha de desempeñar (ha de saber estar)» (PEIRÓ, 2000).

En los últimos veinte años han sido numerosos los autores que han desarrollado y elaborado modelos de competencias, tanto desde la perspectiva de los recursos humanos como desde la educativa. Sin embargo, queremos incidir muy especialmente en los modelos desarrollados desde la perspectiva educativa por BUNK (1994), STREBLER, (1997), SAUNDERS (1997), ECHEVERRÍA (2001), ROE (2003), además de los desarrollados desde el Proyecto Tuning (2003) y desde el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 1998), dado que es desde esta perspectiva desde la que parte el presente trabajo.

Los modelos de STREBLER (1997) y SAUNDERS (1997) parten de un enfoque profesional-educativo. Es decir, identifican las competencias formativas a partir de predeterminedar el puesto y las tareas a desempeñar. Estos modelos comportan una reducción de las posibilidades formativas del contexto universitario, cuyo objetivo está en lograr un enfoque formativo amplio e integrado en el que se articulen la diversidad de dimensiones y perfiles científicos, formativos y profesionales, fortaleciendo la práctica en todos los casos. Tan «práctico» es el ejercicio profesional como la investigación o la actuación ciudadana, por poner algunos ejemplos de en qué revierte la formación adquirida en la universidad, tal y como señala YÁÑIZ (2004).

En cambio, los modelos desarrollados por ECHEVERRÍA (2001), ROE (2003), TUNING (2003) y por los diferentes Libros Blancos (ANECA, 2004, 2005) abordan las competencias profesionales desde una perspectiva amplia e integral, en los que las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa o cómo los estudiantes son capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo.

En concreto, el Proyecto Tuning, a partir del cual se han inspirado los diferentes Libros Blancos, se centra en «las competencias específicas de cada una de las áreas y/o ámbitos de conocimiento, y competencias genéricas, o comunes para todas ellas» (GONZÁLEZ y WANEGAAR 2003: 280).

Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser perfiles profesionales de competencias múltiples (RIAL, 2003) que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples. Las competencias específicas referidas en el Proyecto Tuning constituyen una parte significativa de las que corresponden a los perfiles profesionales analizados por RIAL.

El modelo de competencias en el que nos sustentamos parte de las categorías específicas establecidas en el Libro Blanco relativo a la titulación de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos (2005), de la estructura conceptual establecida en el Modelo de Comportamiento Humano (ASH) (QUIJANO y NAVARRO, 1999), y de los resultados obtenidos en el estudio exploratorio desarrollado por ROMEO y YEPES (2008), que partía de la estructura metodológica propuesta por BAUER (2000).

Todas ellas se han agrupado en tres grandes grupos, según correspondieran a aspectos relativos al «saber» (*Knowledge*), al «saber hacer» (*Abilities y Skills*) y al «saber ser», o al conjunto de atributos personales y psicológicos del sujeto (ROE, 2002 y PEIRÓ, 2003).

El «saber», relativo a los conocimientos requeridos por el sujeto, ha sido analizado distinguiendo entre los conocimientos de «carácter académico» y los correspondientes a «la gestión de personas». Los académicos se han subdividido en conocimientos de tipo «general», «específicos» y «complementarios». Los conocimientos generales incluyen: el «estar en posesión de titulación académica de primer/segundo ciclo» y el «estar en posesión de titulación de tercer ciclo» (másteres y postgrados). Los conocimientos específicos, por su parte, se refieren a los «conocimientos del ámbito jurídico», «económico» y/o «de los RRHH». Los de «carácter complementario» incluyen los conocimientos de «idiomas» (catalán, castellano, inglés u otros), y los conocimientos de «informática».

Los «conocimientos relativos a la gestión de personas» se refieren a disponer de formación relativa a cómo se gestionan los recursos humanos de la organización. Es decir, sobre «los sistemas de remuneración», «salud y prevención», «formación», «reclutamiento y selección», «evaluación del rendimiento», «comunicación» y «gestión administrativa del área de RRHH». Esta clasificación, así como las diferentes subcategorías que lo identifican, parten del modelo ASH (QUIJANO y NAVARRO, 1999).

El «saber hacer» se refiere al conjunto de habilidades y destrezas que permiten poner en práctica los conocimientos. Dentro de esta categoría diferenciamos entre las «habilidades relativas a los procesos psicológicos» y las «habilidades relativas a los **procesos psicosociales**». Todas ellas se caracterizan por ser «fenómenos humanos individuales (procesos psicológicos) y grupales (**procesos psicosociales**) que, si bien en cierto modo son fruto y efecto de los Sistemas de Gestión, de la Estructura, la Estrategia, y la Tecnología organizativa, al mismo tiempo influyen sobre ellas, y generan en las personas y en los grupos una manera de sentir, de hacer y de ser (Calidad de los RRHH a nivel individual y grupal), que repercuten en la tarea bien hecha y en la consecución de los objetivos estratégicos de la organización (Efectividad Organizativa)» (QUIJANO, *et. al.*, 2008: 98. La negrita es nuestra).

Las competencias referidas a los procesos psicológicos evaluadas han sido: la «capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos», la «capacidad para usar el tiempo de forma efectiva», la «capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones», la «capacidad para rendir bajo presión», la «capacidad de planificación y organización del propio trabajo», la «capacidad de adaptación a nuevas situaciones» y la «capacidad para comprender la estructura y el funcionamiento de la organización».

Las competencias relacionadas con los procesos psicosociales han sido: la «capacidad de trabajo en equipo», la «capacidad para comunicarse», la «capacidad para negociar de forma eficaz» y la «capacidad de liderazgo».

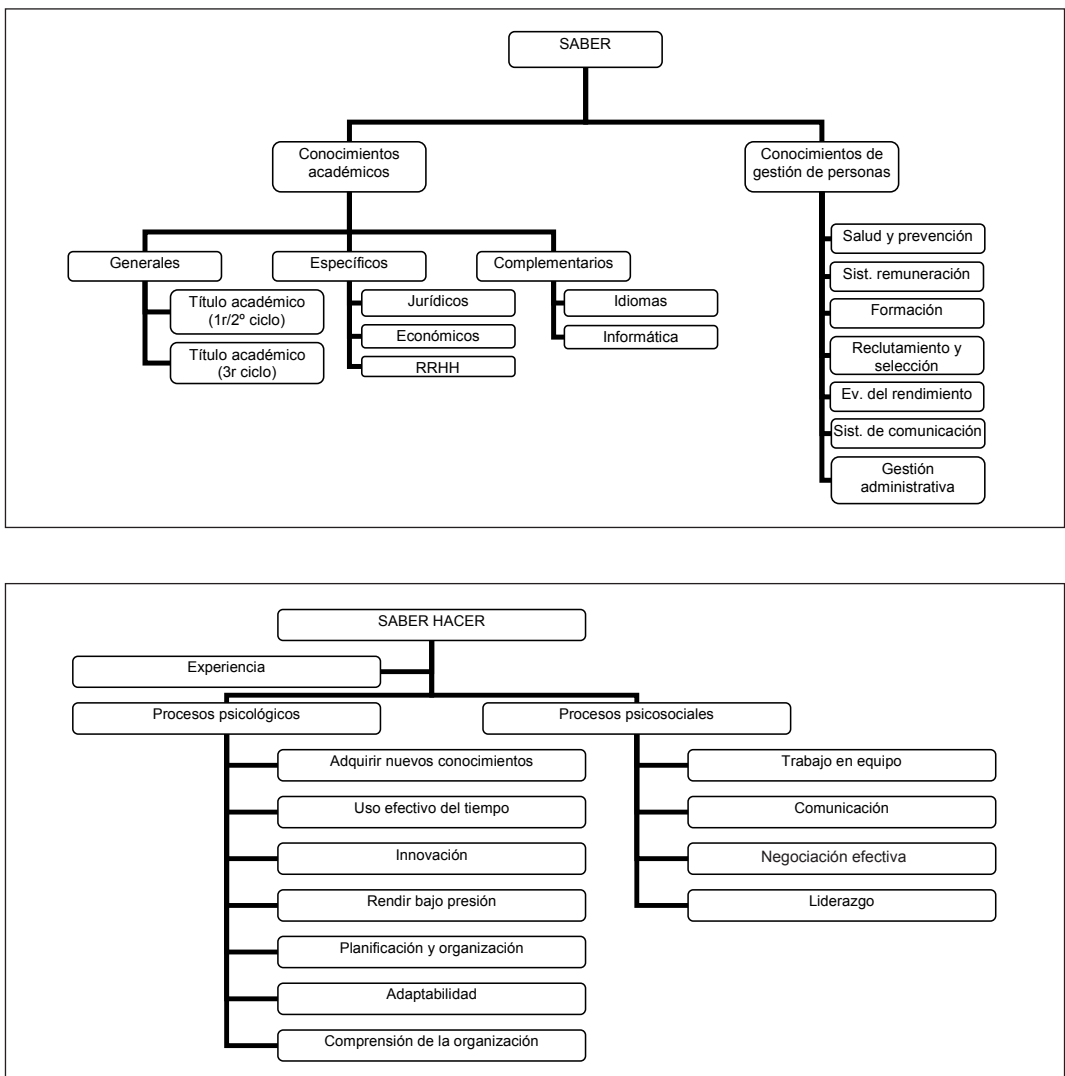
A modo transversal, hemos incluido la competencia relativa a «contar con experiencia profesional», dado que consideramos, al igual que VYGOTSKY, que la adquisición de aprendizajes a partir de la experiencia del sujeto se realiza por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen a través de la interacción social. Por lo que ambos procesos se hallan presentes, en la medida en que el plano social es clave para transmitir conocimiento al plano individual.

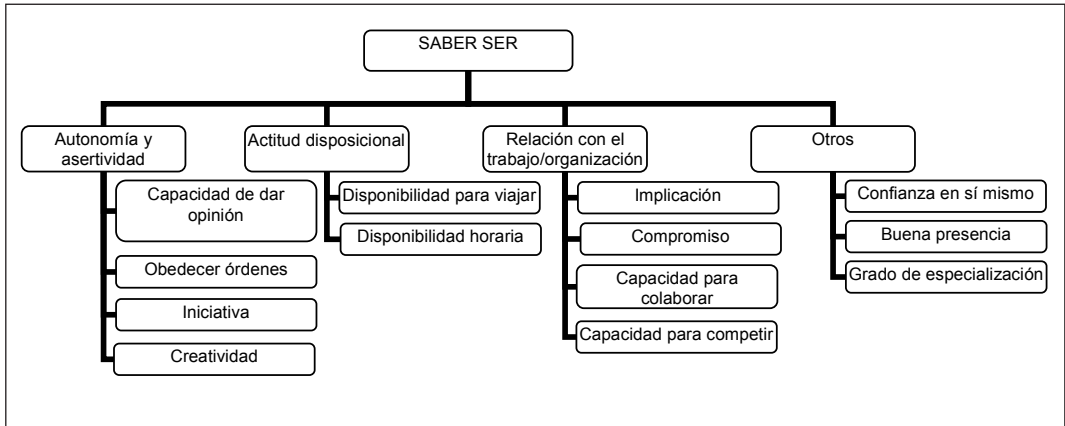
Por último, distinguimos la categoría relativa al «saber ser», referida a aquellos aspectos que tienen que ver con las características y rasgos propios de la persona. Esta última la hemos estructurado en cuatro grandes bloques según haga referencia a competencias que tienen que ver con: los niveles de autonomía y asertividad del sujeto («la capacidad para dar su opinión», «obedecer órdenes»,

«iniciativa» y «creatividad»); la actitud disposicional del sujeto (la «disponibilidad para viajar» y la «disponibilidad horaria»); la capacidad de «implicación y compromiso», así como para «colaborar y para competir». Por último, hemos considerado incluir otros aspectos, no específicamente competenciales, ya que habitualmente forman parte de los criterios de selección. Éstos tienen que ver con el grado de «confianza del sujeto en sí mismo», «la buena presencia» y el «grado de especialización».

Las competencias descritas anteriormente han sido integradas en el modelo que reproducimos a continuación en la **figura 1**.

FIGURA 1. Modelo integrado de elaboración propia, basado en ROE (2002) y el modelo ASH (1999).





3. MÉTODO

3.1. Participantes

La población objeto de estudio se compone de los 100 alumnos egresados en el curso 2006-2007 de los estudios de Relaciones Laborales de la Universitat de Barcelona, así como por las 127 empresas que vienen colaborando de manera estable en los últimos cinco años, a través de la Oficina de Prácticas, con la titulación.

La muestra de egresados está compuesta por las 74 personas que respondieron voluntariamente al cuestionario. La edad media de los participantes es de 30,58 años ($SD = 8,55$) y un 69% de ellos son mujeres. Un 82,4% de los participantes estaban trabajando a tiempo completo en el momento de recoger la información; un 9,5% trabajaban a tiempo parcial; y un 8,1% no estaban trabajando en ese momento.

De los 127 cuestionarios enviados, respondieron el 47% ($N = 59$) de las empresas. De ellas, el 36% realizan actividades de consultoría, servicios financieros y profesionales; el 13% desarrollan actividades industriales; el 6% se dedican a la hostelería y el turismo, y el 5% a la función pública. Además, el 47% corresponde a grandes empresas, es decir, cuentan con una plantilla superior a los 250 empleados; el 24% son medianas; el 15% son pequeñas, y el 12% son clasificadas como microempresas, al tener menos de 9 empleados.

3.2. Instrumentos y variables

Para la realización de este estudio exploratorio hemos empleado dos cuestionarios similares, aunque no iguales, para cada grupo de participantes. Ambos cuestionarios constan de 41 ítems en

escala Likert de 3 puntos (No relevante, Valorable, Imprescindible). En ambos casos se solicita a los respondientes que indiquen en qué grado consideran que cada uno de los aspectos señalados en los ítems del cuestionario facilitan la inserción de los titulados en áreas afines al ámbito de los RRHH.

Los ítems 1 a 11 hacen referencia a las competencias referidas a los conocimientos (formación, idiomas, informática, experiencia laboral y conocimientos específicos), a excepción del ítem 8 (experiencia laboral), relativo al saber hacer. El segundo bloque de ítems (12 al 18) se concentra en los conocimientos específicos acerca de determinados sistemas de gestión y procesos en la gestión de los RRHH. Los ítems 19 a 29 recogen información acerca de las habilidades y aptitudes de los candidatos (saber hacer). Se incluye en este apartado el ítem 8, mencionado anteriormente. Por último, los ítems 30 a 41 se refieren a las competencias que tienen que ver con las características y rasgos propios de la persona (saber ser), tales como el grado de confianza en sí mismas, de iniciativa, de disponibilidad, de obediencia, etc.

Las diferencias en ambos cuestionarios se centran en variables demográficas y de segmentación. En el caso de los egresados se solicita su edad, género y si trabaja actualmente. Para las empresas empleadoras se recogen datos acerca del área de actividad de la organización y del tamaño de la misma.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido analizados, por un lado, con el objetivo de determinar qué competencias resultan en mayor y en menor medida valoradas por los egresados y por los empleadores. Por otro lado, con el objeto de evidenciar hasta qué punto ambos colectivos coinciden o no en los requerimientos competenciales del profesional del ámbito de los RRHH.

Para ello, se ha trabajado con puntuaciones medias, estadísticos de dispersión, pruebas de correlación y regresión, y diversas pruebas de contraste. Esta información se ha manejado tanto en el nivel más elemental de análisis, es decir, ítem a ítem, como agrupando las competencias estudiadas a partir de la estructura teórica de partida (véase **figura 1**).

4.1. Descriptivos básicos

Las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems para las dos muestras de participantes se resumen en la **tabla 1**. El rango de puntuaciones oscila entre 1 (puntuación equivalente a competencia considerada «no relevante») y 3 (puntuación equivalente a competencia «imprescindible»).

TABLA 1. Puntuaciones medias y desviaciones típicas. *Las diferencias entre las muestras son significativas con un nivel de confianza del 95% (Estadístico: U de Mann-Whitney).

		SABER				
		Graduados		Empresas		Diferencia de medias
Conocimientos académicos		Media	SD	Media	SD	
Generales	Título académico	2,73	0,479	2,63	0,487	0,094
	Máster/postgrado	2,01	0,482	1,86	0,353	0,156*
Complementarios	Catalán	2,39	0,679	2,43	0,684	-0,037
	Castellano	2,65	0,65	2,88	0,381	-0,229*
	Inglés	2,05	0,546	2,1	0,612	-0,049
	Otros idiomas	1,72	0,483	1,49	0,539	0,225*
	Informática	2,74	0,44	2,82	0,384	-0,081
Específicos	Del ámbito jurídico	2,37	0,54	2,13	0,507	0,245*
	Del ámbito económico	2,07	0,557	1,75	0,606	0,313*
	Del ámbito de los RRHH	2,76	0,432	2,36	0,552	0,395*
Conocimientos de gestión de personas						
Procesos administrativos de RRHH		2,7	0,46	2,38	0,616	0,323*
Sistemas de remuneración y compensación		2,58	0,574	2,1	0,693	0,478*
Sistema de salud y prevención de riesgos		2,28	0,586	1,98	0,577	0,301*
Sistema de formación de la organización		2,21	0,576	1,88	0,651	0,326*
Procesos de reclutamiento y selección		2,57	0,526	2,21	0,669	0,361*
Sistema de evaluación del rendimiento		2,23	0,635	1,79	0,642	0,440*
Procesos de comunicación en la organización		2,24	0,679	1,81	0,661	0,433*
		SABER HACER				
		Graduados		Empresas		Diferencia de medias
Experiencia laboral		Media	SD	Media	SD	
Experiencia laboral/prácticas		2,52	0,503	2,26	0,552	0,257*
Procesos psicológicos						
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos		2,54	0,554	2,88	0,326	-0,341*
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva		2,5	0,603	2,8	0,406	-0,297*
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones		2,09	0,623	2,29	0,457	-0,194
Capacidad para rendir bajo presión		2,49	0,602	2,46	0,567	0,029

.../...

.../...

Capacidad de planificación y organización del propio trabajo	2,68	0,5	2,75	0,439	-0,070
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	2,59	0,595	2,66	0,477	-0,066
Capacidad para comprender la estructura y el funcionamiento de la organización	2,34	0,668	2,63	0,488	-0,289*

Procesos psicosociales

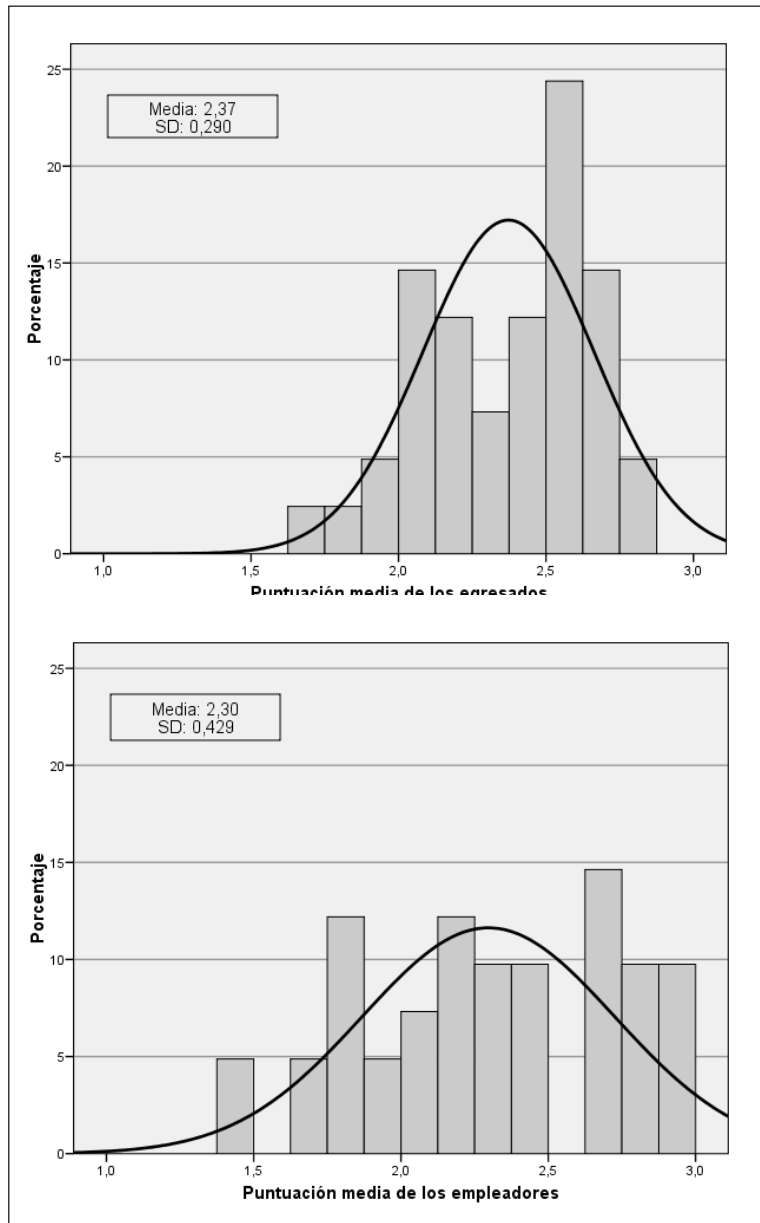
Capacidad para trabajar en equipo	2,58	0,549	2,86	0,345	-0,283*
Capacidad de comunicación	2,61	0,519	2,68	0,471	-0,070
Capacidad para negociar de forma eficaz	2,24	0,615	2,15	0,551	0,091
Capacidad de liderazgo	2,04	0,611	1,8	0,664	0,244*

SABER SER

Autonomía y asertividad	Graduados		Empresas		Diferencia de medias
	Media	SD	Media	SD	
Que den su opinión de forma abierta	1,92	0,64	2,46	0,567	-0,540*
Que obedezcan las órdenes sin cuestionarlas	1,81	0,758	1,42	0,596	0,387*
Con iniciativa	2,6	0,546	2,81	0,393	-0,211*
Creativas	2,15	0,62	2,27	0,552	-0,118
Actitud disposicional					
Disponibilidad para viajar	1,88	0,6	1,68	0,6	0,199
Disponibilidad horaria	2,4	0,571	2,17	0,461	0,228*
Relación con el trabajo / organización					
Implicadas y comprometidas en lo que hacen	2,81	0,396	2,93	0,254	-0,124*
Con capacidad para colaborar	2,68	0,497	2,95	0,222	-0,264*
Con capacidad para competir	2,03	0,691	1,73	0,522	0,296*
Otras					
Con confianza en sí mismas	2,55	0,578	2,64	0,483	-0,096
Con buena presencia	2,49	0,556	2,17	0,647	0,324*
Especializadas	2,43	0,552	2,1	0,578	0,329*

La puntuación media total del conjunto de la escala se sitúa en 2,4 puntos para los egresados, y en 2,3 para los empleadores. De lo que se deduce que ambos colectivos tienden a considerar como importante y/o imprescindible el conjunto de competencias presentadas. Sin embargo, la desviación típica para los egresados es de 0,290 y de 0,423 para los empleadores, lo que nos indica una mayor variabilidad en las respuestas de los empleadores que en las de los egresados.

FIGURA 2. Distribución de las puntuaciones medias en el conjunto de competencias para cada uno de los grupos de la muestra.



Analizando específicamente el colectivo de egresados, observamos que las competencias que se sitúan en el percentil 90 y por encima de él son las relativas a: «implicación y el compromiso» (2,81); «conocimientos específicos del ámbito de los recursos humanos» (2,76); «conocimientos informáticos» (2,74), y «disponer de un título académico» (2,73). En cambio, «conocer otros idiomas» –diferentes al catalán, castellano o inglés– (1,72); «obedecer órdenes sin cuestionarlas» (1,81); tener «disponibilidad

para viajar» (1,88); «capacidad de expresar la propia opinión de forma abierta» (1,92); «formación de tercer ciclo» (2,03) y «capacidad para competir» (2,01) obtienen percentiles por debajo de 10.

Los empleadores, por su parte, otorgan las puntuaciones más elevadas a la «capacidad de colaborar» (2,95); la «implicación y el compromiso» con el trabajo (2,93), y el «conocimiento del castellano» (2,88; percentil 90).

Por el contrario, las competencias que obtienen una puntuación media más baja entre los empleadores tienen que ver con la capacidad de «obedecer órdenes sin cuestionarlas» (1,42); el «conocer otros idiomas», diferentes al catalán, castellano o inglés (1,49); la «disponibilidad para viajar» (1,68); la «capacidad de competir» (1,73); los «conocimientos específicos de índole económica» (1,75), y el «conocimiento de los sistemas de evaluación del rendimiento» (1,79; percentil 10).

La comparación directa de las puntuaciones medias de los dos grupos permite además identificar los ítems en los que aparece una mayor discrepancia. Para ello, la **tabla 2** ordena los ítems del cuestionario a partir del tamaño y el signo de la diferencia de las medias de los egresados y empleadores. La diferencia se ha calculado restando la puntuación media del grupo de egresados a la de los empleadores, resultando diferencias de signo negativo cuando los egresados otorgan una mayor valoración a una determinada competencia que los empleadores, y de signo positivo cuando la mayor valoración la otorgan los empleadores.

TABLA 2. Ordenación de los ítems según el tamaño y el signo de la diferencia de medias.

DIFERENCIAS DE MEDIAS	
Ítems ordenados por signo y tamaño de la diferencia	
Más valoradas por los alumnos que por los empleadores	
Sistema de remuneraciones y compensaciones de los empleados	-0,48*
Sistema de evaluación del rendimiento de los empleados	-0,44*
Procesos de comunicación en la organización	-0,43*
Conocimientos específicos del ámbito de los RRHH	-0,39*
Que obedezcan las órdenes sin cuestionarlas	-0,39*
Procesos de reclutamiento y selección	-0,36*
Especializadas	-0,33*
Sistema de formación de la organización	-0,33*
Con buena presencia	-0,32*
Procesos administrativos del área de Recursos Humanos	-0,32*
Conocimientos específicos del ámbito económico	-0,31*
Sistema de salud y prevención de riesgos	-0,30*
Con capacidad para competir	-0,30*
Experiencia laboral/prácticas	-0,26*
	.../...

DIFERENCIAS DE MEDIAS	
Ítems ordenados por signo y tamaño de la diferencia	
.../...	
Conocimientos específicos del ámbito jurídico	-0,24*
Capacidad de liderazgo	-0,24*
Disponibilidad horaria	-0,23*
Otros idiomas	-0,22*
Disponibilidad para viajar	-0,20
Máster/postgrado	-0,16*
Título académico	-0,09
Capacidad para negociar de forma eficaz	-0,09
Capacidad para rendir bajo presión	-0,03
Catalán	0,04
Más valoradas por los empleadores que por los alumnos	
Inglés	0,05
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	0,07
Capacidad de comunicación	0,07
Capacidad de planificación y organización del propio trabajo	0,07
Informática	0,08
Con confianza en sí mismas	0,10
Creativas	0,12*
Implicadas y comprometidas en lo que hacen	0,12
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	0,19
Con iniciativa	0,21*
Castellano	0,23*
Con capacidad para colaborar	0,26*
Capacidad para trabajar en equipo	0,28*
Capacidad para comprender la estructura y el funcionamiento de la organización	0,29*
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	0,30*
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	0,34*
Que den su opinión de forma abierta	0,54*
* Las diferencias entre las muestras son significativas con un nivel de confianza del 95% (Estadístico: U de Mann-Whitney)	

A partir de estos datos, estamos en disposición de identificar las competencias en las que los dos grupos de la muestra difieren de manera significativa, así como el nivel de discrepancia.

En términos absolutos, independientemente por tanto del signo y sentido de la diferencia de medias, la mayor distancia entre las puntuaciones de los dos grupos se da en la competencia relativa a «la capacidad de expresar la propia opinión de forma abierta», correspondiente al bloque del «saber ser».

Esta información puede presentarse mediante un gráfico de dispersión de puntuaciones medias entre los dos grupos para las competencias estudiadas.

FIGURA 3. Gráfico de dispersión para las puntuaciones medias. Los marcadores de cada punto hacen referencia al número del ítem en el cuestionario (ver anexo).

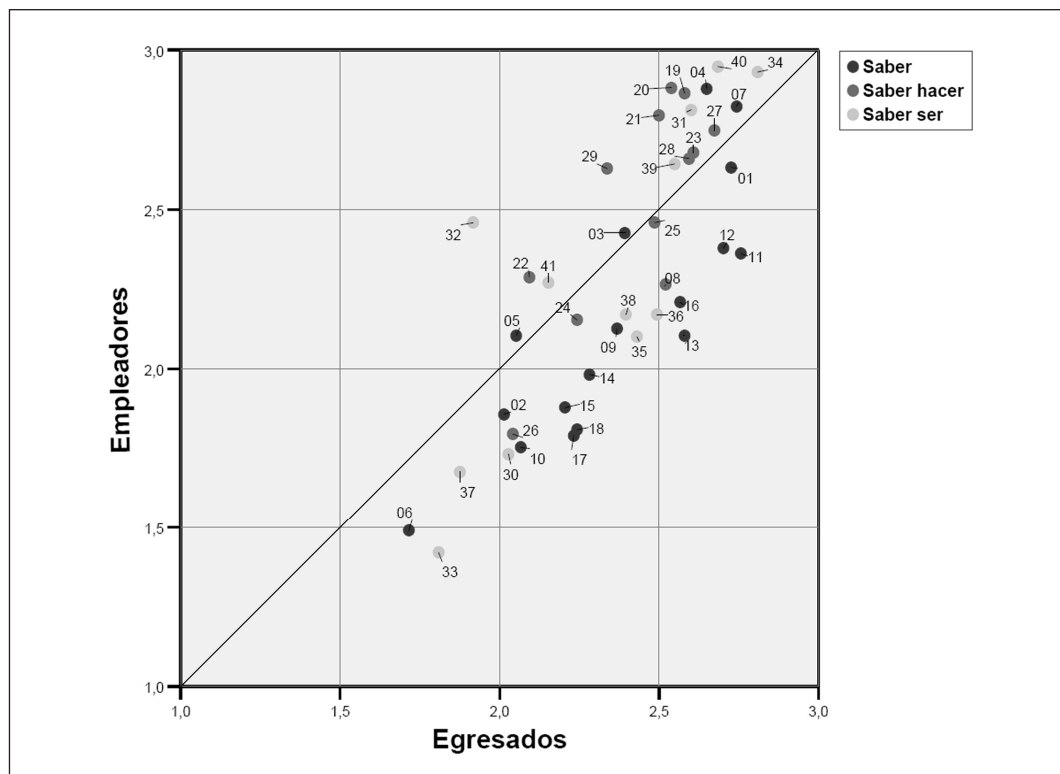


TABLA 3. Descriptores de la regresión de las puntuaciones medias de los empleadores a partir de las de los egresados.

Ajuste del modelo	R cuadrado R	Error típ. de R cuadrado	corregida	la estimación	
	,795(a)	,633	,623	,26310	
ANOVA	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	4,651	1	4,647	67,193	,000
Residual	2,700	39	0,069		
Total	7,351	41			

Coeficientes	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig
Constante	-,497	,343	-,1447	,156	
Puntuación media de graduados	1,177	,144	,795	8,197	,000

A partir del gráfico, es posible observar una asociación lineal entre las puntuaciones medias de los dos grupos, que se confirma al calcular la correlación entre las series de puntuaciones: el coeficiente de correlación de Pearson obtenido es de 0,795, estadísticamente significativo, con un nivel de confianza del 95%. Por su parte, la recta de regresión lineal para la predicción de puntuaciones de empleadores a partir de las de los egresados tiene los siguientes descriptores:

A partir de los descriptores señalados, podemos describir de manera significativa las puntuaciones medias de los empleadores en una competencia determinada a partir de las puntuaciones de los alumnos en esa misma competencia. El modelo de regresión, con un ajuste de $R^2 = 0,623$, se describe con una constante de $-0,497$ y un coeficiente beta de $1,177$.

Atendiendo a la clasificación de las competencias en los tres grandes grupos de «saber», «saber hacer» y «saber ser», se observan tendencias muy diferentes. Por lo que respecta a las competencias ligadas al «saber», hay una tendencia clara a sobreestimar su importancia por parte de los egresados. Entre las competencias correspondientes al «saber hacer» y «saber ser», las diferencias se reparten en los dos sentidos, aunque con una tendencia similar; esto es, cuando las puntuaciones medias de los empleadores se sitúan por encima de 2,5, las de los egresados son inferiores, mientras que cuando aquéllas se sitúan por debajo de 2,5 tienden a ser las de los egresados las superiores.

En este sentido, resulta de interés explorar posibles asociaciones entre la importancia que asignan los empleadores a una competencia determinada y el signo y el tamaño de la discrepancia respecto a la atribuida por los estudiantes, la cual es operativizada a través de la diferencia de medias entre los dos grupos. El resultado de ese cálculo se muestra en la **tabla 4**.

TABLA 4. Diferencia de puntuaciones medias entre el grupo de egresados y empleadores.

Puntuaciones medias		Egresados	Empleadores
Diferencia entre puntuaciones medias	R de Pearson	-0,194	-0,749*
	Sig. (bilateral)	0,224	0,000
	N	41	41
Diferencia absoluta entre puntuaciones medias	R de Pearson	-0,193	-0,327*
	Sig. (bilateral)	0,226	0,037
	N	41	41

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados muestran una asociación significativa negativa entre las puntuaciones medias de los empleadores y la diferencia entre las puntuaciones de empleadores y egresados, tanto cuando se utiliza la diferencia directa como en valores absolutos. Este resultado se interpreta concluyendo que, a medida que aumentan las puntuaciones de los empleadores, menores son las diferencias con las puntuaciones de los egresados. Tal y como muestra la **figura 3** mediante la pendiente de la recta de regresión (coeficiente beta = 1,177), lo que ocurre es que esas diferencias cambian de signo, siguiendo una tendencia lineal: de acuerdo con la ecuación de regresión $y = -0,497 + 1,177 x$, a partir del punto $x = y = 2,81$ los pesos otorgados por los empleadores se vuelven más elevados que los de los egresados.

El valor de la correlación obtenida para la diferencia de medias en valores absolutos indica que las mayores discrepancias se dan con niveles bajos en las puntuaciones medias de los empleadores.

Las puntuaciones medias de los egresados, por su parte, no muestran una asociación significativa con el valor de la diferencia de medias.

4.2. Diferencias en las puntuaciones de bloques de competencias

Además de analizar las diferencias para cada ítem, resulta de interés comparar las puntuaciones medias que obtienen los egresados y empleadores en los tres grandes niveles de competencias relativas al «saber», «saber hacer» y «saber ser», así como en las subdivisiones de cada una de ellas, anteriormente descritas (véase **figura 1**).

TABLA 5. Puntuaciones medias y desviaciones típicas de estudiantes y empleadores en los cuatro bloques básicos de competencias.

	Alumnos		Empresas		Prueba T igualdad de medias			
	Media	SD	Media	SD	Diferencia	t	Gl	sig
SABER	2,370	0,242	2,161	0,304	0,209*	4,224	120	0,000
Conocimientos académicos	2,356	0,249	2,235	0,260	0,121*	2,616	122	0,010
Generales	2,369	0,343	2,241	0,330	0,129*	2,145	127	0,034
Complementarios	2,311	0,369	2,341	0,290	-0,030	-0,495	126	0,621
Específicos	2,402	0,404	2,071	0,430	0,330*	4,476	127	0,000
Conocimientos de gestión de personas	2,399	0,371	2,022	0,473	0,377*	5,089	128	0,000
SABER HACER	2,438	0,301	2,518	0,224	-0,080	-1,730	126,5	0,086
Experiencia	2,521	0,503	2,263	0,552	0,257*	2,774	128	0,006
Procesos psicológicos	2,461	0,356	2,637	0,239	-0,175*	-3,387	127,6	0,001
Procesos psicosociales	2,367	0,391	2,373	0,313	-0,006	-0,103	130	0,918
								.../...

.../...

SABER SER	2,339	0,254	2,387	0,194	-0,049	-1,223	121,9	0,224
Autonomía y asertividad	2,208	0,475	2,540	0,309	-0,331*	-4,777	122,8	0,000
Actitud disposicional	2,137	0,458	1,924	0,453	0,213*	2,671	130	0,009
Relación con el trabajo/organización	2,509	0,326	2,541	0,197	-0,032	-0,696	119,2	0,488
Otras	2,486	0,379	2,305	0,388	0,181*	2,690	129	0,008

* Diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 95%

Los resultados muestran que las competencias relativas al «saber» tienden a resultar en mayor medida significativas. Además, tanto las vinculadas a los «conocimientos académicos» como los correspondientes a la «gestión de personas» resultan más elevadas entre los egresados que entre los empleadores.

Por otro lado, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las competencias relativas al «saber hacer» vinculadas a «procesos psicológicos» y la importancia de la experiencia laboral previa, así como en categorías de competencias vinculadas al «saber ser» como: la «autonomía y asertividad», la «actitud disposicional» y otros aspectos que habitualmente forman parte de los criterios de selección tales como «la buena presencia», el «grado de especialización» y el «grado de confianza en sí mismo».

5. DISCUSIÓN

Los resultados descritos en los apartados anteriores muestran un buen ajuste entre el valor que otorgan los egresados y empleadores a las competencias estudiadas. Lo que supone afirmar que globalmente ambos colectivos coinciden al considerar el conjunto de competencias clave que facilitan la inserción laboral en el ámbito de los Recursos Humanos, si bien cada uno de ellos les otorga diferentes niveles de importancia.

Al margen del buen nivel de ajuste general existente entre ambos grupos, es interesante analizar, desde la evidencia empírica, las principales diferencias significativas entre ellos. En este sentido, conviene resaltar la sobrevaloración que realizan los egresados a tener «disponibilidad horaria» y «para viajar», así como capacidad de «liderazgo» y para «obedecer órdenes sin cuestionarlas».

En cambio, las organizaciones consideran que la inserción laboral de los recién titulados/as, en áreas afines al ámbito de los Recursos Humanos está íntimamente relacionada con disponer de competencias vinculadas al «saber hacer» y al «saber ser».

Esta consideración se nos sugiere del todo interesante para el entorno universitario, y especialmente ante la inminente puesta en marcha de los futuros grados desde las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que se halla en perfecta sintonía con la nueva cultura universitaria, caracterizada en que se debe pasar de transmitir y evaluar «saberes» a transmitir y evaluar «competencias», esto es, «saberes», «saberes hacer» y «saberes ser».

A todas estas consideraciones debe añadirse el comportamiento de las competencias englobadas en el bloque del «saber», cuya importancia se sobreestima de manera casi sistemática por parte de los egresados. Sin embargo, esta afirmación no conlleva asumir que no haya competencias vinculadas al «saber» que resulten consideradas esenciales para los empleadores, tales como el «dominio de herramientas informáticas» o «el adecuado manejo del castellano»; sino que la importancia otorgada por éstos resulta ligeramente más baja que la atribuida por los egresados.

Este resultado se ve asimismo corroborado por los datos obtenidos mediante la comparación directa de medias, donde observamos que los egresados consideran especialmente relevante disponer de conocimientos relativos a «los sistemas de remuneración y compensación», a los «sistemas de evaluación del rendimiento» y a los «procesos comunicativos». En cambio, los empleadores otorgan una importancia significativamente menor a todo lo relativo a «saberes», ya sean éstos generales o específicos. Una explicación plausible a tales resultados es considerar que a los egresados les resulta más difícil discriminar entre los conocimientos, tendiendo a considerar que todos ellos resultan importantes de cara a su inserción laboral.

Con respecto a las competencias que presentan niveles más bajos de importancia, los egresados las atribuyen a las correspondientes al «saber hacer», especialmente las que tienen que ver con los «procesos psicológicos», además de las correspondientes al nivel de «autonomía y asertividad» que debe poseer el sujeto, competencias relativas al «saber ser». En cambio, ambos colectivos coinciden en otorgar poca importancia a «conocer otros idiomas», diferentes al catalán, castellano o inglés, y la «capacidad para competir».

Para finalizar, y a la luz de los datos obtenidos, el principal reto que se nos presenta a los académicos es que nuestros alumnos pasen, tal y como señala DILTS (1999), de «saber hacer sin saber cómo se hace» a una competencia consciente; esto es, «saber hacer y saber cómo se hace», ya que como profesionales «deben saber por qué se hace así y estar en capacidad de proponer nuevas formas de hacerlo –futuras normas de desempeño laboral–», lo que supone desarrollar en éstos la posibilidad de uso y desarrollo continuo de sus propias competencias.

Bibliografía

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN [2004]: *Plan de estudios y título de grado en psicología*. Madrid: ANECA.

- [2004]: *Plan de estudios y título de grado único en relaciones laborales y ciencias del trabajo*. Madrid: ANECA.
- [2005]: *Plan de estudios y título de grado en economía y empresas*. Madrid: ANECA.

ÁLVAREZ, E., GÓMEZ, J. y RATTO, P. [1995]: *Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y competencias actuales de estudiantes de psicología con orientación laboral/organizacional, en una universidad privada*, *Pharos*, 11(1), 113-133.

- ARNOLD, J. y MACKENZIE-DAVEY, K. [1992]: «Beyond unmet expectations». *Personnel Review*, 21(2), 45-68.
- BAUER, M.W. [2000]: «Classical content analysis: A review». En BAUER M.W. y GASKELL G. (eds.) *Qualitative researching with text, image and sound*. Londres: Sage.
- BOYATZIS, R.E. [1982]: *The competent manager: A model of effective performance*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- BREWSTER, C., FARNDAL, E. y VAN OMMEREN, J. [2001]: *Competencias y estándares profesionales para la dirección de personal/recursos humanos*. Documento de AEDIPE. http://www.fundipe.es/archives/COMPETENCIAS_Seguro.pdf. Recuperado el 12-3-2009.
- BUNK, G.P. [1994]: «La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA». *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CHAVES, A. [2007]: *El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil professional d'entrada del tècnic júnior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències*. Tesis Doctoral. Publicación on-line. <http://www.tdr.cesca.es/TDX-0201107-173635>. Recuperado el 3-2-2009.
- DE ANSORENA, A. (ed.) [1996]: *15 pasos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.
- DE MONTMOLLIN [1984]: *L'intelligence de la tache*. Berna: Lang.
- DILTS, R.B. [1999]: *Creación de modelos con PNL*. Barcelona: Urano.
- ECHEVERRÍA, B. [2001]: *Configuración actual de la profesionalidad*. *Letras de Deusto*, 31(91), 31-55.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.) [2003]: *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HAGER, P., GONCZI, A. y ATHANASOU, J. [1996]: *General issue about assessment of competente*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19, 13-16.
- KANUNGO, R. y MISRA, A. [1992]: «Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management Skills». *Human Relations*, 12(45), 1.311-1.332.
- KOLB, D.A., LUBLIN, S., SPOTH, J. y BAKER, R. [1986]: «Strategic management development: using experiential learning theory for assessment and development of managerial competencies». *Journal of Management Development*, 5, 13-24.
- LE BOTERF, G. [1998]: *La ingeniería de las competencias*. *D'Organisation*, 6, 23.
- LEVY-LEBOYER, C. [1997]: *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MARZO, M., PEDRAJA, M. y RIVERA P. [2006]: *El enfoque relacional en las relaciones universidad-empresa: validación de los conceptos clave*. Publicación on-line. http://www.esc_peap.net/conferences/marketing/2006_cp/Materiali/Paper/Fr/MarzoNavarro_PedrajaIglesias_RiveraTorres.pdf. Recuperado el 9-12-2009.
- NORTH, D. [1993]: «Applying the competences approach to management: the Employment Service's experience». *European Revue of Applied Psychology*, 1(43), 49-52.
- OLABARRIETA, J.C. [1998]: *Gestión del desempeño, ¿puente entre la empresa y el empleado? Capital humano: Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 111, 66-67.
- PEIRÓ, J.M. [1999]: *Primer Congreso Nacional de Enseñanza de la Psicología*. Infocop, 6, 57-59. Suplemento a Papeles del Psicólogo, 73.
- [2000]: *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos*. Centro Virtual Cervantes. Publicación on-line. http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua. Recuperado el 7-4-2008.
 - [2003]: *Competencias en la sociedad de la información. Nuevos modelos formativos*. Centro Virtual Cervantes. Publicación on-line. http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm. Recuperado el 20-5-2008.

- PRAHALAD, C.K. y HAMEL, G. [1990]: «The Core Competence of the Corporation». *Harvard Business Review*, 68(3), mayo-junio, 79-91.
- PROYECTO TUNING [2003]: Recuperado el 4-2-2009 en <http://www.unideusto.org/Tuning/>
- QUIJANO, S. y NAVARRO, J. [1999]: «El ASH (Auditoría del Sistema Humano), los modelos de calidad y la evaluación organizativa». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 301-328.
- QUIJANO, S., NAVARRO, J., YEPES, M., BERGER, R., y ROMEO, M. [2008]: «La auditoría del sistema humano (ASH) para el análisis del comportamiento humano en las organizaciones. Papeles del Psicólogo». *Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 29(1), 92-106.
- RIAL, A. [2003]: «Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupaciones del mercado de trabajo. Ponencia presentada» en el Seminario *La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional*. Véase en <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.asp>
- ROE, R. [2002]: *Competences-A key towards the integration of theory and practice in work psychology*. Gedrag en Organisatie, 15, 203-244.
- [2003]: «What makes a competent psychologist?» *European Psychologist*, 7(3), 192-202.
- ROMEO, M. y YEPES, M., [2008]: «Psicología del trabajo en el ámbito de las Relaciones Laborales. Competencias en el marco del EEES». *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 76, 25-32.
- RUBIO, M., QUIJANO, S. y ROMEO, M. [2005]: *Competencias del Director de Recursos Humanos*. Trabajo no publicado.
- RUTHERFORD, P. [1995]: *Competency Based Assessment*. Melbourne: Pitman.
- SAUNDERS, M. [1997]: *Strategic Purchasing & Supply Chain Management* (2.ª Ed.) Essex: Prentice Hall.
- SPENCER, L.M. y SPENCER, S.M. [1993]: *Competence at work*. Nueva York: Wiley.
- STREBLER, M. [1997]: *Soft Skills and hard questions*. People management, 11(3), 20-24.
- TEJADA, J. [1999]: «El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales». *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17-26.
- WOODALL, J. y WINSTANLEY, D. [1998]: «Supporting individual managerial careers». En WOODALL J. y WINSTANLEY D. (Eds.), *Management Development. Strategy and Practice*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. 40-61.
- WOODRUFFE, C. [1993]: *What is meant by a competence? Leadership and organization development journal*, 1(14), 29-36.
- YÁÑIZ, C. [2004]: «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas». *Revista de la red estatal de docencia universitaria*, 1(4), 3-1

ANEXO

1. Un título académico (diplomatura/licenciatura)
2. Un máster/postgrado
3. Conocimientos de catalán
4. Conocimientos de castellano
5. Conocimientos de inglés
6. Conocimientos de otros idiomas
7. Conocimientos de informática
8. Contar con cierto grado de experiencia laboral/prácticas
9. Conocimientos específicos del ámbito jurídico
10. Conocimientos específicos del ámbito económico
11. Conocimientos específicos del ámbito de los RRHH
12. Conocimiento de los procesos administrativos del área de Recursos Humanos
13. Conocimiento del sistema de remuneraciones y compensaciones de los empleados
14. Conocimiento del sistema de salud y prevención de riesgos
15. Conocimiento del sistema de formación de la organización
16. Conocimiento de los procesos de reclutamiento y selección
17. Conocimiento del sistema de evaluación del rendimiento de los empleados
18. Conocimiento de los procesos de comunicación en la organización
19. Capacidad para trabajar en equipo
20. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
21. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
22. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
23. Capacidad de comunicación
24. Capacidad para negociar de forma eficaz
25. Capacidad para rendir bajo presión
26. Capacidad de liderazgo
27. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo
28. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
29. Capacidad para comprender la estructura y el funcionamiento de la organización
30. Con capacidad para competir
31. Con iniciativa
32. Que den su opinión de forma abierta

.../...

.../...

- 33. Que obedezcan las órdenes sin cuestionarlas
- 34. Implicadas y comprometidas en lo que hacen
- 35. Especializadas
- 36. Con buena presencia
- 37. Con disponibilidad para viajar
- 38. Con disponibilidad horaria
- 39. Con confianza en sí mismas
- 40. Con capacidad para colaborar
- 41. Creativas

Saber
Saber hacer
Saber ser