

INFLUENCIA DE LA METODOLOGÍA DEL INTERNATIONAL VIRTUAL CONSULTING FIRM EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS: UN ESTUDIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES DE MARKETING

FRANCISCO-JAVIER ARROYO-CAÑADA

ANA-MARIA ARGILA-IRURITA

fjarroyo@ub.edu, aargila@ub.edu

Universidad de Barcelona

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior supone una reformulación de las metodologías docentes basadas en la enseñanza-aprendizaje, orientada hacia un proceso continuo de adquisición de competencias que mejoren el perfil profesional. El presente trabajo aporta una evidencia empírica de la mejora de adquisición de competencias genéricas proporcionada por la metodología del International Virtual Consulting Firm (IVCF) frente al sistema de evaluación continua utilizado hasta ahora en asignaturas de marketing. A la vista de los resultados se puede afirmar que el IVCF mejora la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad de trabajo en equipo; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

Palabras clave:

ANOVA, docencia en marketing, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), evaluación de competencias, innovación docente, International Virtual Consulting Firm (IVCF)

1. Introducción

En el contexto de la educación superior el objetivo común de las universidades europeas es armonizar los sistemas educativos para adaptarse a un entorno cada vez más global, y a las necesidades de gestión de la información de la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, la situación actual en el mercado español, con un importante nivel de titulados universitarios que no encuentran acceso al mercado laboral, reaviva el debate sobre si las universidades conectan con las necesidades empresariales en sus planes de estudios y sistemas de formación. Es por ello que el modelo educativo tradicional precisa de una reforma metodológica para adaptarse a un nuevo modelo donde el estudiante adquiera la capacidad de adquirir conocimiento de forma autónoma, para poder seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida de acuerdo con Pintrich y Zeidner (2000). Además debe mejorar la profesionalización de los perfiles universitarios para acercarlos a la realidad empresarial. De acuerdo con las palabras de Brunner¹ “progresivamente el mercado laboral tenderá a valorar más las experiencias vividas, los aprendizajes en contextos no formalizados, las demostraciones de competencias, el manejo de sí mismo en distintas situaciones, el uso de redes sociales, la exposición a retos internacionales y la familiaridad en el uso de tecnologías de la información e idiomas”.

En esa misma línea la UNESCO (1998) marcó unos ejes prioritarios en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de París: una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

Cano (2009) propone incluir dentro de las funciones del profesor universitario (función docente, función investigadora y función de gestión) el nuevo rol de tutor-guía de la formación de los estudiantes, considerándolo como el nivel más cercano y próximo al mismo. Señala la importancia del sistema de tutoría universitaria como herramienta para la construcción guiada del aprendizaje del estudiante y su desarrollo autónomo mediante la adquisición, integración y puesta en práctica de un conjunto de competencias generales y específicas. Por su parte Ferrer (2003) define la tutoría universitaria como “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal” que debe contribuir a que el estudiante reciba una formación más completa e integral que favorezca a la inserción profesional.

En los últimos años, a raíz del inicio del proceso de Bolonia, se está evolucionado desde un modelo basado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, lo que supone un gran cambio para la Universidad como institución educativa y un reto para los planes de estudio. En este sentido se habla de competencias, evaluación continua, y del uso de tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de nuevos sistemas de aprendizaje.

En este escenario, se están desarrollando proyectos y actividades de formación para la adquisición de competencias, académicas y profesionales, puesto que como defiende Gardner (1995), no son innatas. Dichos proyectos deben mejorar, no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la inserción en el mercado laboral. Es por ello que se deben obtener evidencias sobre cómo estos nuevos sistemas de enseñanza permiten la adquisición de competencias por parte de los estudiantes universitarios.

En el presente trabajo se presenta una metodología docente, el International Virtual Consulting Firm (IVCF) y su evaluación para aportar una evidencia empírica de la mejora del proceso de adquisición de competencias en el caso concreto de estudiantes de marketing.

¹ Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile, donde ocupa la Cátedra UNESCO sobre Políticas Comparadas de Educación Superior.

2. La docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica la aparición de nuevas ofertas de titulaciones (grado, master y doctorado) así como la puesta en práctica de nuevas metodologías docentes que han de contribuir al aprendizaje del estudiante en aras de conseguir una formación académica e intelectual de calidad.

Este nuevo marco docente resultado de un proceso de convergencia a nivel europeo supone una reformulación de las metodologías docentes, basadas en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza. La evaluación también adquiere una nueva dimensión al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y aplicarse un enfoque docente basado en competencias. Según Delgado y Oliver (2006) las tecnologías de la información y comunicación (TIC) contribuye a reformular las metodologías docentes al ofrecer nuevas posibilidades en la producción y transmisión de conocimientos, al permitir el acceso a todo tipo de información actualizada, permitir la comunicación e intercambio de información entre personas e instituciones.

De Miguel (2005) recoge la necesidad de renovación de la enseñanza en la educación superior para adaptarla al nuevo escenario de convergencia europea. Señala que el proceso de aprendizaje es continuo a lo largo de vida y que cada individuo debe abordar este proceso de aprendizaje de forma autónoma. La nueva organización de la universidad para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior implica importantes cambios que afectan de lleno al proceso de enseñanza y aprendizaje, cambia el estilo del profesor universitario, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un profesor-tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales, cambia el tipo de relación entre el docente y el estudiante, pasando de una relación de autoridad a una relación de ayuda.

El EEES pretende ratificar y ampliar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los titulados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales e internacionales. Por ello Bolonia contempla el EEES como un escenario donde:

- Los estudiantes deben adquirir las competencias que les permitan la adaptación a un entorno dinámico en continuo desarrollo económico y social.
- Las TICs deben proporcionar oportunidades para la creación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.
- El estudiante debe tener un enfoque multidisciplinario capaz de trabajar en equipo y en ámbitos multiculturales y asumir un compromiso ético con la sociedad.
- El estudiante pasa a ser el protagonista en el proceso de aprendizaje.
- El espacio de educación superior debe internacionalizarse.

3. Competencias

El estudio por competencias tiene como finalidad clarificar el contenido de los estudios, facilitar la comprensión y permitir la comparación de las titulaciones en el marco europeo en relación a los conocimientos, destrezas y actitudes que los titulados en un determinado estudio universitario esperan obtener.

Ramírez y Rocha (2006) señalan que desde que se empezó, en diversos países, a ofrecerse las primeras propuestas del enfoque educativo por competencias, se han marcado principalmente dos rumbos diferentes en la concepción desde la cual se orientan las competencias a desarrollar. Por una parte, la teoría conductista ofrece criterios para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias a lo largo de un proceso formativo. Por lo que recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán durante un proceso educativo. Por otra parte, el enfoque constructivista plantea que el aprendizaje tiene un significado integral para la vida, por lo que se ha de extender más allá del contexto inmediato.

Delgado y Olivier (2006) señalan que en el nuevo contexto de convergencia europea, la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituyen una oportunidad para potenciar la evaluación continua y lo consideran el mejor método para evaluarlas, pues solo puede evidenciarse si el estudiante la desarrolla durante un periodo determinado de tiempo. Para poder evaluar si el estudiante ha alcanzado o no los objetivos previstos en su proceso de aprendizaje es más adecuado por tanto hacerla durante el curso y no centrarla en la etapa final del aprendizaje como se hacía tradicionalmente. De esta forma la evaluación se convierte en continua o progresiva. El sistema de evaluación continua presenta ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. Los estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que los que no la han seguido. Según López (2001) la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite intervenir, mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, informar sobre el mismo y calificar el rendimiento del estudiante (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Los métodos de enseñanza universitarias tradicionales centrados en objetivos relativos a los conocimientos (que el estudiante sepa cosas) ha generado una falta de adecuación de las competencias adquiridas por los estudiantes y la demanda de las empresas, por ellos se ha hecho necesario orientar el proceso enseñanza-aprendizaje a la adquisición de competencias profesionales. Fernández (2006) señala dos grandes tareas del profesor en relación a la metodología como vehículo a través del cual el estudiante aprenderá conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollará las competencias. Por un lado, planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados teniendo en cuenta los recursos disponibles y, por otro, facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Siguiendo a Cano (2008) la evolución de profesor-instructor a tutor-facilitador de aprendizaje pasa por trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, introduciendo portafolios, wikis, blogs, prácticas de diversos tipos, minicongresos, simposios, etc.

Brown y Atkins (1988) hacen una clasificación de los diferentes métodos de enseñanza, situando en un extremo la clase magistral con una escasa participación del estudiante y en el otro extremo el trabajo autónomo, donde éste aprende mediante trabajo práctico como sugieren Biggs (1999), Falchikov (2005) o Thomson y Falchikov (2007).

Para una mayor revisión sobre metodologías de enseñanza se puede consultar el trabajo de Fernández (2006), Monterrey (2005), De Miguel (2005), Prégnet (1990), Slavin (1990) y Knowles (1982).

3.1. Definición competencias

Las competencias engloban los conceptos de saber, saber hacer, saber estar y saber ser, ya que un individuo cuando debe dar respuesta a las diversas situaciones y tareas, que se replantean en el mundo laboral, lo hace de una manera global en función de sus conocimientos, capacitación técnica, cualidades personales y actitudes sociales, tal y como se recoge en el Informe Delors (1996).

En esa misma línea De Miguel (2005) define las competencias profesionales como “conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos y valores), y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales” o de forma simplificada “capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional”.

Las competencias representan según el proyecto Tuning Europa (2006) “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”.

Vargas (2009) define competencia como “habilidades de tipo personal y social y tienen que ver con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de los sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas”.

Cobra importancia para el presente trabajo el concepto de gradación o nivel con que un individuo es capaz de alcanzar las competencias, ya sea profesional o académicamente introducido por Cullen (1996) que define las competencias como “complejas capacidades integradas en diversos grados que la educación superior debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.

Para una revisión más exhaustiva del concepto de competencia se puede revisar el trabajo de Corominas et al. (2006).

3.2. Competencias genéricas

Las competencias genéricas o transversales son las que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones y situaciones laborales para analizar problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar las soluciones adecuadas, destacando las relativas a la selección y uso de la información, el manejo de bases de datos, la utilización de diversas lenguas, la capacidad para ejercer el liderazgo y el dominio de las técnicas del trabajo en grupo.

El Proyecto Tuning sobre la armonización de los estudios universitarios europeos, centrado plenamente en las competencias, recoge un listado muy útil como guía de referencia. Con respecto a las competencias genéricas ha seleccionado un conjunto de 27 competencias que han sido objeto de estudio en varias universidades con muestras de recién graduados, profesorado y personas vinculadas a la práctica profesional. Clasifica las 27 competencias genéricas tres ámbitos: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas.

- Las competencias instrumentales: este grupo de competencias se refiere a instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje.
- Las competencias interpersonales: tienen que ver con el ser y el convivir y se refieren al mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros.
- Las competencias sistémicas: son competencias integradoras. Requieren de las competencias instrumentales y de las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo.

TABLA 1
Competencias genéricas en el Proyecto Tuning

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para el análisis y la síntesis. - Capacidad para organizar y planear. - Conocimientos básicos generales. Fundamentos de los conocimientos básicos de la profesión. - Comunicación oral y escrita en lengua materna. - Conocimiento de una segunda lengua. - Habilidades informáticas fundamentales. - Habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes. - Solución de problemas. - Toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para la crítica y la autocrítica. - Trabajo en equipo. - Habilidades interpersonales. - Habilidad por trabajar en un equipo interdisciplinario. - Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos. - Sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad. - Habilidad para trabajar en un contexto internacional. - Compromisos éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para llevar el conocimiento a la práctica. - Habilidades investigadoras. - Capacidad de aprender. - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. - Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad). - Capacidad de liderazgo. - Comprensión de las culturas y costumbres de otros países. - Habilidad para trabajar de manera autónoma - Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos. - Iniciativa y espíritu empresarial. - Preocupación por la calidad. - Voluntad de éxito.

3.3. Metodologías para evaluar las competencias

En línea con Huertas, Pérez y Castellanos (2000) el desarrollo de las competencias debe ser comprobado en la práctica a través del cumplimiento de unos criterios de desempeño previamente establecidos que servirán de evidencias del proceso de aprendizaje. Ambos elementos, criterios y evidencias, son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Aunque tenga un significado similar al de objetivo, la competencia no solo hace referencia a las acciones y a las condiciones de ejecución sino que su diseño incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño.

Cano (2008) propone utilizar sistemas de evaluación que contemplen una diversidad de instrumentos e impliquen a diferentes agentes (estudiantes, profesores o todos ellos).

La evaluación de competencias debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y debe proponer aspectos de mejora como sugieren McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Gerard y Bief (2008). Además debe estar integrada y ser coherente con las actividades formativas (Segers y Dochy, 2001).

Siguiendo a Bolívar (2008) la mejor manera de evaluar competencias es poner al estudiante ante una situación compleja para ver como la comprende y como la resuelve partiendo de los conocimientos adquiridos.

El *WonderTech Work Skills Simulation*, utilizado por la Universidad de Calgary en el Canadá (Cairns and Woodward, 1994 y Cairns, 1996) atiende a las siguientes competencias como preparación por la inserción: conocimientos lingüísticos y matemáticos; auto-dirección; solución de problemas; acción cooperativa y trabajo en equipo; y liderazgo/iniciativa. Para ellos la mejor manera de conformar las competencias genéricas es el aprendizaje experiencial, el aprendizaje que se vive, en el que se tiene experiencia del contenido. La simulación es una forma de experiencia sin riesgo. Permite revisar el proceso y evaluar los aprendizajes.

En el trabajo de Fallows & Steven (2000) donde se describe todo el programa de la Universidad de Luton en el sudeste de Inglaterra recoge la experiencia en otras universidades del Reino Unido, de USA y de Australia. En los modelos que se presentan, además de aprovechar las metodologías tradicionales (ciclos de conferencias, talleres, grupos de discusión, tutorías personalizadas o grupales, etc.), se describen nuevas maneras de intervención: establecer enlaces con el mundo de la empresa, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, uso de recursos *on line*, etc.

Cerdá y Curátolo (2009) analizan cuatro procedimientos de evaluación de las competencias (examen, ensayo, debate y trabajo y presentación en grupo) en cinco asignaturas en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas y su incidencia en los resultados de aprendizaje. Concluyen, según la opinión de los estudiantes, que los trabajos y presentaciones en grupo son técnicas que desarrollan las competencias genéricas descritas (reflexión, síntesis y evaluación, comunicación de ideas y conclusiones, planificación, organización y gestión de tiempos, resolución de problemas, toma de decisiones, resolución creativa de problemas, seguridad en la defensa de ideas propias, aprender a escuchar, debatir con otros, motivación, atención y esfuerzo, autonomía, flexibilidad, responsabilidad individual y grupal, y empatía.) con las valoraciones más altas en casi todos los casos, , a excepción de la seguridad de la defensa en ideas propias y debatir con otros, donde predomina el debate y la participación en clase).

El concepto de competencia implica integrar conocimientos, analizar ejecuciones, actuar de forma contextual, aprender constantemente y actuar de forma autónoma, Cano (2008). En su trabajo proporciona diversos instrumentos evaluativos en función de estas implicaciones:

- Para integrar los conocimientos, considera el proyecto final o prácticas externas como un instrumento muy adecuado.
- Para realizar ejecuciones y evaluarlas durante el proceso y el resultado final sugiere utilizar tablas de observación (checklist, escalas de valoración, rúbricas, registros diarios, etc.)
- Para actuar de forma contextual, que implica que sepan proponer resoluciones en diversos contextos, propone los siguientes instrumentos evaluativos: las simulaciones con

la ayuda de la tecnología, la resolución de casos o el aprendizaje por resolución de problemas.

- Para evaluar el progreso de la competencia, al estar en constante evolución, propone rúbricas y sistemas de autoevaluación.
- Para actuar con autonomía y evaluar la capacidad de autorreflexión propone también mecanismos de autorregulación (que el estudiante narre sus principales aprendizajes, llevar un diario, verbalizar sus dificultades, levantar acta de las sesiones de trabajo, trabajar con cuestionarios, establecer relaciones entre las actividades y los objetivos de la asignatura, elaborar portafolios, etc.).

Escalona y Loscertales (2005), Jacques (2007), Winter (2000), Dennick (2007) e Intxausti (2004) centran sus trabajos en la capacidad de trabajo en equipo, Zambrana (2010) analiza la técnica docente de la preparación y exposición de temas por los alumnos en grupo, como actividad encaminada a que el alumno adquiera una de las competencias genéricas. Martín (2006) analiza la programación e implementación de las tutorías en grupo.

Las competencias informacionales vienen definidas en la Declaración de Praga (2003) de la siguiente forma “comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentar aspectos o problemas”. Área (2007) las define como “un conjunto de competencias más complejas que el mero uso de las TIC para realizar búsquedas y consultas de la información”. En ellas incluye habilidades de búsqueda, selección, análisis crítico, reelaboración y comunicación de la información, como el desarrollo de actitudes éticas hacia el uso de la misma.

4. Proyecto-actividad International Virtual Consulting Firm (IVCF)

Conscientes de la necesidad de introducir nuevos sistemas de enseñanza que aproximen a los estudiantes universitarios a las competencias requeridas por las empresas, para facilitar su inserción en el mercado laboral, se ha introducido un proyecto innovador, el International Virtual Consulting Firm (IVCF), en la docencia de marketing. El IVCF es un programa que dura aproximadamente 10 semanas y ofrece, a estudiantes y profesores, la posibilidad de adquirir experiencia internacional en los terrenos del marketing y la comunicación. Durante su desarrollo el uso de sistemas de información y comunicación a través de Internet y el inglés, como lengua vehicular del proyecto, permiten a los equipos integrados por estudiantes de Ámsterdam y Barcelona ofrecer una propuesta comercial al problema planteado por las empresas o instituciones participantes. Los estudiantes trabajan en equipos mixtos como consultores junior y los profesores tienen el rol de consultores seniors con el fin de guiar el trabajo de los grupos. Los casos se articulan entorno al concepto de la economía de las ciudades.

El IVCF es un proyecto internacional con un recorrido de 4 años y que en el curso 2010/2011 ha dado un salto cualitativo: se han reducido el número de estudiantes, se han equilibrado los grupos internacionales, se ha aumentado el número de horas de dedicación, y, especialmente, se introdujeron las presentaciones intermedias en Ámsterdam delante del comité de evaluación (empresa y profesores de Ámsterdam y Barcelona), que al proporcionar un feedback sobre las presentaciones realizadas permitió a los estudiantes aportar más valor en sus propuestas finales, ante la empresa que hizo el encargo.

El IVCF supone trabajar un caso práctico real a nivel internacional, trabajar en grupo, hacer presentaciones y defender las propuestas en público, desarrollar la capacidad innovadora, creativa, desarrollar el espíritu crítico, reflexivo, competitivo, utilizar la lengua inglesa, recibir tutorización personalizada por grupo, etc; que contribuye a mejorar el aprendizaje y proporcionar más competencias con respecto a los estudiantes que no sigue este sistema de evaluación en la misma asignatura.

5. Objetivo e hipótesis de la investigación

El objetivo del trabajo es disponer de una evidencia empírica de la influencia de la metodología del IVCF, en la adquisición de competencias profesionales, en comparación con el sistema

tradicional de evaluación continua, aplicada a un grupo de estudiantes de Marketing de la Universidad de Barcelona. Concretamente se seleccionaron 9 competencias genéricas de las propuestas en el proyecto Tuning (2006), tal y como se reflejan en las hipótesis planteadas en la investigación.

- H₁: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad de abstracción, análisis y síntesis que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₂: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad de comunicación oral y escrita que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₃: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad de comunicación en un segundo idioma que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₄: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₅: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad de trabajo en equipo que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₆: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor las habilidades interpersonales que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₇: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₈: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF valoran y respetan más la diversidad y multiculturalidad que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.
- H₉: Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor la habilidad para trabajar en contextos internacionales que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional.

6. Metodología

El proyecto se enmarca dentro de las asignaturas: Mercadotecnia III (licenciatura de Investigación y Técnicas de Mercado) y Dirección Comercial (licenciatura de Administración y Dirección de Empresas).

Para contrastar las hipótesis planteadas se realiza un análisis de la varianza entre el grupo que siguió la metodología IVCF y el grupo de estudiantes que siguió el otro tipo de evaluación continua.

La recogida de información se realizó en febrero de 2011, una vez concluido el proyecto IVCF y la evaluación de las asignaturas que participaron en el análisis. Se estructuró un cuestionario en el que se incluyeron preguntas relacionadas con los niveles de satisfacción, evaluación de diferentes aspectos del proyecto, etc. dirigidas exclusivamente a los participantes del IVCF y un bloque de preguntas relacionadas con la adquisición de las competencias.

Un total de 72 ítems relacionados con las competencias fueron incorporados al cuestionario medidos mediante escalas Likert de 7 puntos.

7. Resultados

Para comprobar la fiabilidad y validez de las escalas de medida de las competencias se ha optado por realizar un Análisis Factorial Exploratorio con la intención de ver el comportamiento de los ítems con respecto a las competencias. Es decir, se ha querido verificar si los ítems utilizados en la medición de cada una de las competencias son adecuados.

Bagozzi y Yi (1988) y Vila, Küster y Aldás (2000) proponen que las cargas factoriales resultantes de cada uno de los ítems sobre el factor deben ser superiores a 0.6; y, en promedio, superiores a 0.7 según la recomendación de Hair, et al. (1998). Se analizaron las escalas de medición de cada una de las competencias y se eliminaron aquellos ítems que incumplían dichos criterios. Un total de 21 ítems fueron rechazados.

Con las escalas resultantes se realizó un nuevo Análisis Factorial para comprobar el ajuste definitivo. En la tabla 2 se puede observar las cargas factoriales de las escalas finalmente utilizadas para la medición de las competencias.

TABLA 2
Indicadores de ajuste de las escalas

Competencia	Items	Carga factorial	Promedio carga factorial	KMO	Sig Barlett's Test	Varianza Explicada	Cronbach's Alpha
AS. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	AS1	,874	0,825	0,867	0,000	68,263	0,882
	AS2	,859					
	AS3	,836					
	AS4	,800					
	AS5	,756					
C. Capacidad de comunicación oral y escrita	C1	,824	0,736	0,875	0,000	51,222	0,93
	C2	,805					
	C3	,804					
	C4	,778					
	C5	,755					
	C6	,749					
	C7	,747					
	C8	,743					
	C9	,706					
	C10	,695					
	C11	,688					
	C12	,634					
	C13	,634					
I. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	I1	,931	0,903	0,721	0,000	81,699	0,886
	I2	,911					
	I3	,868					
RP. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	RP1	,845	0,838	0,706	0,000	70,301	0,788
	RP2	,842					
	RP3	,828					
TE. Capacidad de trabajo en equipo	TE1	,864	0,833	0,872	0,000	69,419	0,909
	TE2	,864					
	TE3	,847					
	TE4	,841					
	TE5	,839					
	TE6	,787					
	TE7	,785					
HI. Habilidades interpersonales	HI1	,841	0,809	0,86	0,000	65,005	0,862
	HI2	,814					
	HI3	,773					
MC. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	MC1	,900	0,846	0,847	0,000	72,081	0,902
	MC2	,896					
	MC3	,888					
	MC4	,839					
	MC5	,706					
VDM. Valoración y respeto por la	VDM1	,820	0,786	0,769	0,000	61,94	0,839
	VDM2	,818					

Competencia	Items	Carga factorial	Promedio carga factorial	KMO	Sig Barlett's Test	Varianza Explicada	Cronbach's Alpha
diversidad y multiculturalidad	VDM3	,814					
	VDM4	,765					
	VDM5	,712					
CI. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	CI1	,912	0,818	0,798	0,000	67,466	0,873
	CI2	,872					
	CI3	,835					
	CI4	,769					
	CI5	,700					

A continuación analizó de la fiabilidad de las escalas mediante la alpha de Cronbach para comprobar la consistencia interna de la escala. En la tabla 2 se puede verificar como todos los factores superan el 0.7, como recomiendan Nunnally y Bernstein (1994).

Una vez comprobada la bondad de los resultados de cada una de las escalas de medición de las competencias teniendo en cuenta los datos de la tabla 2, se procede a realizar los contrastes de la hipótesis de la investigación mediante un análisis de la varianza (ANOVA) entre los dos grupos de estudio: los estudiantes que siguieron la metodología del IVCF y los que siguieron la evaluación continua tradicional. A la vista de los resultados de la tabla 3 se pueden confirmar todas las hipótesis excepto la H₆ (Los estudiantes de marketing que siguen la metodología IVCF adquieren mejor las habilidades interpersonales que los estudiantes que siguen la evaluación continua tradicional). No se ha podido demostrar que existen diferencias significativas entre las medias de ambos grupos y, por consiguiente, tanto los estudiantes que siguieron el IVCF como los que siguieron el sistema tradicional, han adquirido las habilidades interpersonales por igual.

TABLA 3
Contraste de las hipótesis mediante el ANOVA

Competencia		Grupo	Media	Desviación Estándar	sig F	Hipótesis	Contraste
1.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	IVCF	5,5000	,83666	0,077**	H ₁	Aceptada
		OTRO	4,9778	,62805			
2.	Capacidad de comunicación oral y escrita	IVCF	5,6588	,71534	0,04*	H ₂	Aceptada
		OTRO	5,1624	,41504			
3.	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	IVCF	5,1075	1,24543	0,057**	H ₃	Aceptada
		OTRO	4,2222	1,51841			
4.	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	IVCF	5,3871	,83239	0,059**	H ₄	Aceptada
		OTRO	4,8148	,85165			
5.	Capacidad de trabajo en equipo	IVCF	5,7788	,77588	0,025*	H ₅	Aceptada
		OTRO	5,1270	,95683			
6.	Habilidades interpersonales	IVCF	5,8161	,77949	0,11	H ₆	Rechazada
		OTRO	5,3778	,56960			
7.	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	IVCF	5,5548	,85960	0,037*	H ₇	Aceptada
		OTRO	4,7778	1,42283			
8.	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	IVCF	5,6161	,79942	0,042*	H ₈	Aceptada
		OTRO	5,0000	,96437			
9.	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	IVCF	5,8677	,74565	0,014*	H ₉	Aceptada
		OTRO	5,2000	,69282			

Niveles de significación: * < 0,05; ** < 0,10

8. Conclusiones

El proyecto IVCF responde a la necesidad de desarrollar nuevas metodologías activas de docencia que aproximen a los estudiantes universitarios a las competencias necesarias para su inserción en el mercado laboral. A través del proceso de evaluación de las competencias realizado se ha llegado a obtener una evidencia empírica de su influencia en el proceso de adquisición o desarrollo competencias académicas y profesionales por parte de los estudiantes de Marketing.

A la vista de los resultados se puede demostrar que existen diferencias significativas en la adquisición de competencias entre los estudiantes que siguieron el IVCF y los que no, en todas las competencias estudiadas a excepción de las habilidades interpersonales. La percepción media de los estudiantes que siguieron la metodología IVCF en la adquisición de competencias es significativamente superior a la de los estudiantes que siguieron la metodología tradicional de evaluación continua por lo que podemos concluir que el proyecto IVCF mejora la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de comunicación en un segundo idioma; capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; capacidad de trabajo en equipo; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

En futuros trabajos se puede estudiar el efecto de integración e interacción entre las diferentes competencias adquiridas en el proceso formativo, tal y como recogen, en su definición de competencias, Cullen (1996) y Lanier (2000).

Referencias bibliográficas

- AREA, M. (2007) "Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria", CRUE Universidad de la Laguna.
- AUBRET, J. Y GILBERT, P. (2003): *L'évaluation des compétences*, Sprimont.
- BAGOZZI, R.P. Y YI, Y. (1988). "On the evaluation of structural equations models", *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 16, no 1, pgs. 74-94.
- BARBERÁ, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Ed. Edebé.
- BIGGS, J., TANG, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. 3rd Edition. Ed. S. Rhee and Oup, Berks.
- BOLIVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. Y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self-regulation*, Academic Press.
- BOLOGNA DECLARATION (1999). *Bologna Declaration*. Disponible en la página web del SIB: <http://www.esib.org>
- CANO, M^a E. (2008). "La evaluación por competencias en educación superior", *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol 12, n^o 3 pgs 1-18.
- CANO R. (2009). "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?", REIFOP, Vol. 12, n^o1, pgs. 181-204.
- CASTILLO, S. Y CABRERIZO, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*, Pearson Educación.
- CAIRNS, K.V. (1996): "Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills", *Canadian Journal of Counseling*, 30, 2, pgs. 139-149.
- CERDA, L.M. Y CURATOLO, M. B. "La evaluación del desempeño en el ámbito de la educación superior. Una aplicación en la universidad privada española"
- COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PÈLACH, J. Y CORTADA, R. (2006). "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria", *Revista de Educación*, Vol. 341, pgs. 301-336. s 1-18 Vol. 12, Núm. 3,
- CULLEN (1996). "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II". *Novedades Educativas*, n^o 62, Buenos Aires.
- DELGADO, A. M.^a Y OLIVER, R. (2006). «La evaluación continua en un nuevo escenario docente», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* Vol. 3, n.º 1.

- DELORS, J. (1996) "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Proyecto EA2005-0118. MEC/Universidad de Oviedo.
- DOCHY, F., SEGERS, M. Y SLUIJSMANS, D. (1999). "The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review", *Studies in Higher Education*, Vol. 24, nº 3, pgs. 331-349. Granada
- ECHEVERRÍA, B.(1996): *Orientació Professional*. Universitat Oberta de Catalunya.
- ERNEST & YOUNG CONSULTORES (1997): "Innovación en la gestión empresarial", en *6 Gestión por competencias*. Cinco Días.
- ESCALONA A. I. Y LOSCERTALES, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, Prensas Universitarias de Zaragoza, col. Textos docentes, nº 110, 1ª edición, pgs. 43-64.
- EXLEY, K.Y DENNICK, R. (2007), *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Narcea Ediciones.
- EVEQUOZ,G. (2003):"Compétences-clés", *Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève, OOF-Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*, Ed. Routledge Falmer.
- FALLOWS, S. Y STEVEN,C. (2000). *Integrating key skills in higher education*. Kogan Page.
- FERNANDEZ, A. (2006) "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educación Siglo XXI*, Vol.24, pgs. 35-56.
- FERRER, J. (2003). "La acción tutorial en la universidad", En MICHAVILLA, F. (ed.) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid/Cátedra UNESCO de Gestión Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, pgs. 67-84.
- FORNELL, C. Y LARCKER, D.F. (1981). "Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research*, Vol. 18, pgs. 39-50.
- GARCIA, N. (2004), *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el EEES*, Trabajo subvencionado por el MEC en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades.
- GARCÍA A. J. Y TROYANO, Y. (2009), "El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad", en *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. 3.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós.
- GERARD, F.M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bief.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003.). *Tuning Educational Structures in Europe:Informe Final Fase Uno*. Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Proyecto Piloto Fase 2. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ, J. ET AL (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- HAIR, J.F.; ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. Y BLACK, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall.
- HALL, K. Y BURKE, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- KNOWLES, M. S. (1982): *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. Alhambra Mexicana.
- HUERTA, J. J.; PÉREZ, I. S. Y CASTELLANOS, A. R. (2000). "Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales". *Revista Educar*, Vol. 13, pgs. 87-96.
- INTXAUSTI, E. (2004), *Metodología de trabajo en equipo*. Agencia vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional.
- JACQUES, J. Y JACQUES, P. (2007), *Cómo trabajar en equipo: Guía práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- LÓPEZ del , M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Ed. Edelvives.
- LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Ed. Guérin.

- MARTÍN, M. A. (2006), "Programación e implementación de tutorías en grupo", en CALLE, M. J. y RODRÍGUEZ, M. C. (coords.): *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Valladolid.
- McDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J. Y GONCZI, A. (2000). "Nuevas perspectivas sobre la Evaluación". *Boletín Cinterfor*, Vol. 149, pgs. 41-72.
- MIR A. (2007) "Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo". *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I*.
- NUNNALLY, J. Y BERNSTEIN, I.H. (1994). *Psychometric Theory*, 3a ed., Mc Graw-Hill.
- PRÉGNÉ, R.: (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- PINO ABAD, M. (2008), "Consideraciones sobre la participación en la experiencia piloto de implantación del EEES en la asignatura de Historia del Derecho en la Universidad de Córdoba", en *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídica*, pgs. 1-4 de la ponencia.
- RAMÍREZ, M. Y ROCHA, M. (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. Trillas.
- RODRÍGUEZ, S. (coord.) (2004), *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción* Barcelona: Octaedro.
- SLAVIN, R.E. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- SEGBERD, M. Y DOCHY F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, Vol.26, pgs. 327-339
- STEPHEN, R., SMITH, R. (2003). "Assessing Students' Performances in a Competencybased Curriculum". *Academic Medicine* Vol.78, nº1, pgs.97-107.
- THOMSON, K., FALCHIKOV, N. (2007). "An Analytical View of Innovation in Assessment and its Relationship to Practice". In HERDSA: Proceedings of the Annual HERDSA Conference 2007. Enhancing Higher Education Theory and Scholarship. 8-11 July 2007, Adelaide.
- UNESCO (2003), National Forum on Information Literacy. Declaración de Praga.
- VARGAS F. "Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo XXI: el nuevo paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento". En ASIS F. Y PLANELLAS (2009) J. *Retos actuales de la educación técnico profesional*. OEI; Santillana.
- VILA, N., KÜSTER, I. Y ALDÁS, J. (2000). "Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing", *Quaderns de Treball*, Vol. 104, Servicio de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valencia.
- WINTER, R. S. (2000), *Manual de trabajo en equipo*, Ed. Díaz de Santos
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*, Ed. Narcea.
- ZAMBRANA, P.(2010) "La adquisición de competencias en el marco de la enseñanza de la historia del derecho. La preparación y exposición de temas por los alumnos como técnica docente" *REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Nº 1, pgs. 77-94
- ZARIFIAN, P. (1999): *Objectif Competence, pour une nouvelle logique*, Éditions Liaisons.

ANEXO 1

Descripción de los ítems utilizados en el cuestionario

	1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
AS1	5. Analizar el problema y los elementos que intervienen (externos e internos) y mis intereses.
AS2	9. Determinar relaciones causa y efecto entre las variables.
AS3	4. Verificar la información y extraer conclusiones.
AS4	8. Distinguir las cuestiones principales de las secundarias.
AS5	7. Separar los hechos de las opiniones o interpretaciones.
	2. Capacidad de comunicación oral y escrita
C1	39. Recibir objeciones sin reaccionar a la defensiva, preguntando por los argumentos y refutándolos.
C2	34. Mantener opiniones argumentadas.
C3	35. Utilizar argumentos consistentes y completos, sin contradicciones ni gaps.
C4	33. Hablar con los compañeros, clientes y la organización con respeto.
C5	32. Tener en cuenta las diferentes normas y valores culturales del equipo, clientes y organizaciones.
C6	31. Comprobar que el mensaje se haya entendido, dando resúmenes, preguntado e invitando a interactuar.
C7	20. Usar los recursos eficientemente.
C8	40. No dudar en dar las respuestas.
C9	41. El estilo de la escritura está en línea con el contenido.
C10	36. Usar fuentes fiables para argumentar.
C11	37. Mantener una comunicación corporal en línea con lo que se dice.
C12	17. Usar estructuras claras y lógicas razonadas y lógicas basadas en el análisis previo.
C13	30. Permitir al resto hablar.
	3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
I1	26. Escribir correctamente tanto la gramática como la ortografía en inglés.
I2	24. Hablar inglés correctamente.
I3	25. Entiendo el texto en inglés en una primera lectura.
	4. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
RP1	1. Desgranar los diferentes aspectos de un problema; saber como definir un problema y descomponerlo en subtemas.
RP2	11. Integrar conocimientos y habilidades de diferentes disciplinas profesionales.
RP3	13. Evaluar las soluciones frente a los criterios anteriormente formulados.
	5. Capacidad de trabajo en equipo
TE1	50. Involucrar a los miembros del equipo en los debates y la toma de decisiones, así como preguntarles su opinión.
TE2	56. Respetar las diferentes contribuciones, hacer uso de estas y permitir a todos que participen.
TE3	54. Dirigir los conflictos de una manera abierta para solucionarlos.
TE4	55. Poder superar las diferencias de opinión a través de las ideas que se tengan en común.
TE5	53. Confrontar a los miembros del equipo de una manera constructiva sin entorpecer la relación de los miembros.
TE6	51. Apoyar a los miembros del equipo y ofrecer la ayuda requerida y la no requerida.
TE7	60. Analizar como funciona el grupo y hace propuestas para mejorar el funcionamiento.
	6. Habilidades interpersonales
HI1	42. Contribuir activamente en la estructuración del trabajo: haciendo propuestas y llegando a acuerdos sobre las metas, objetivos, métodos de trabajo, tiempos, etc.
HI2	43. Supervisar quién necesita hacer el qué y cuándo.
HI3	47. Evaluar críticamente la contribución de los demás, preguntar y hacer críticas constructivas.
	7. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
MC1	58. Adaptar el estilo de liderazgo en función de la situación.
MC2	57. Tomar el liderazgo para dirigir al grupo.
MC3	61. Liderar las reuniones de una manera efectiva y eficaz.
MC4	59. Delegar tareas.
MC5	62. Estimular y motivar a los miembros del equipo para realizar las tareas.
	8. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
VDM1	63. Demostrar un interés en la cultura del otro mientras se trabaja con los compañeros y clientes de otros países.
VDM2	67. Utilizar modelos teórico-culturales en la organización internacional.
VDM3	64. Evaluar la eficacia de su propio comportamiento en la relación con las otras culturas.
VDM4	68. Conectar fácilmente con la gente de otras culturas.
VDM5	69. Usar mi red (internacional) y mantener el contacto.
	9. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
CI1	65. Adecuarme y respetar las diferencias culturales.
CI2	71. Mostrar respeto en el trabajo y trabajando con otras culturas
CI3	66. Identificar las diferencias culturales y adaptarme a ellas.
CI4	70. Adaptarse rápidamente al clima y a los métodos de trabajo de otras culturas.
CI5	72. Desde la perspectiva del liderazgo, conectar a gente de diferentes culturas y/o países para lograra los objetivos del grupo.