

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL SECTOR TURISMO

José Miguel Rodríguez Antón¹, Luis Rubio Andrada², Cristina Esteban Alberdi³
y Mar Alonso Almeida⁴

Resumen: Sin lugar a dudas, las personas constituyen el recurso más importante con el que cuentan las empresas del Sector Turismo y mucho más lo son ante los innumerables retos a los que se va a tener que enfrentar en los próximos años. Por ello, las competencias, tanto transversales como específicas, que van a tener que poseer sus profesionales, van a ser un elemento clave que va a determinar la competitividad de las empresas e instituciones que lo configuran. Pues bien, a partir de un importante análisis realizado por todas las Universidades que imparten estudios de Turismo, sobre las competencias que deben poseer los estudiantes de esta Diplomatura, hemos efectuado otro más específico, aplicado a la asignatura Organización y Gestión de Empresas, integrada en dichos estudios e impartida en la Universidad Autónoma de Madrid, del cual se han obtenido unos interesantes resultados.

Palabras clave: competencias, aprendizaje, Turismo, organización y gestión.

Abstract: People are the most important resource for Tourism companies and they will be more in following years with the changes coming. That is the reason why transversal and specific competences that any Tourism Professional must have are becoming a key element of competitiveness inside the sector. Based on a project that was carried out in all universities of Spain to provide data and references to approve the new study plan of the future Tourism qualification (This project included a specific analysis performed on the personal competences that professionals of the tourist sector had to possess). Then, we addressed a specific case of acquiring these competences, applied to a particular subject of the current official Tourist Diploma studies: *Business administration and management* which is part of the Tourism Studies Program in Autonomia University of Madrid.

Keywords: learning, competencies, tourism, business administration.

I. INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XXI, las personas constituyen el factor clave de competitividad del Sector Turismo ante los retos que se presentan de cara al futuro. La competencia en precios, como estrategia tradicional de la empresa turística española, no sólo no ha conseguido sus objetivos de maximización de beneficios, sino que se ha mostrado como una alternativa imposible e insostenible en el tiempo en un entorno como el actual, caracterizado por la alta competencia y rivalidad

internacional, la irrupción de nuevos destinos turísticos, la globalización del sector y la importante influencia de factores, políticos, económicos, sociales, medioambientales y tecnológicos (Alonso Almeida *et al.*, 2006).

Así, por ejemplo, causas ajenas a la oferta turística, como son los conflictos bélicos y las amenazas terroristas pueden provocar el retroceso de la demanda dirigida a determinados destinos receptores. También, las fluctuaciones en los precios del petróleo pueden ocasionar importantes efectos en el

¹ Departamento de Organización de Empresas. Universidad Autónoma de Madrid. josem.rodriguez@uam.es.

² Departamento de Economía Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid. luis.rubio@uam.es.

³ Departamento de Organización de Empresas. Universidad Autónoma de Madrid. cristina.esteban@uam.es.

⁴ Departamento de Organización de Empresas. Universidad Autónoma de Madrid. mar.alonso@uam.es.

precio de los transportes, provocando el consiguiente retroceso de la demanda. Por otra parte, la irrupción de Internet en el mercado ha cambiado enormemente la estructura de los canales de distribución, confiriendo al cliente un mayor poder de negociación frente a los tradicionales operadores turísticos, al poder elaborar, éstos, su propio plan de viaje y contratar directamente la combinación más adecuada tanto de transporte, como de alojamiento y actividades de ocio.

Además, los hábitos de consumo han experimentado importantes cambios en los últimos veinte años. Se ha experimentado una generalización de la búsqueda de tiempo libre, los viajes por ocio y el disfrute de las vacaciones cortas a lo largo de todo el año gracias a la popularización de determinados medios de transporte como el avión –impulsada por la eclosión de las compañías de bajo coste–, o de nuevos destinos turísticos emergentes, lo que ha empujado a la baja los precios, y a la ampliación de nuevos colectivos como el de la tercera edad. Estas importantes modificaciones se han visto acompañadas por la aún incipiente, pero progresivo, desplazamiento del hotel, como elemento fundamental del alojamiento turístico, por otras modalidades como la vivienda propia, de familiares o amigos, el alquiler y otros tipos más específicos como el tiempo compartido.

Por otra parte, actualmente el turista valora más su dinero y su tiempo, posee mayor experiencia y es cada vez más exigente en la prestación de un servicio individualizado, flexible y de calidad, a la vez que está más concienciado de los problemas medioambientales. Asimismo, se ha reduci-

do la fidelidad a los destinos turísticos tradicionales, ante el incremento cualitativo de la oferta procedente de nuevos destinos altamente competitivos, no sólo geográficamente, sino también con nuevas temáticas de tipo rural, medioambiental, lúdico o relacionadas con la salud y el bienestar.

El sector se ha visto forzado a buscar un equilibrio entre cuatro elementos fundamentales: el precio, la calidad y diferenciación de la oferta, la rentabilidad y la sostenibilidad. Para ello, los principales retos que hoy afronta se orientan hacia la mejora del servicio, la profesionalización de los recursos humanos, la introducción de metodologías de calidad y atención al cliente, la diversificación de la oferta, la garantía de calidad, la optimización de la administración y gestión, la adecuación de los precios al mercado competitivo y la planificación sostenible que integre aspectos económicos con el medio ambiente.

Ante esta situación, es obvio que sus recursos humanos de los que disponen las empresas y las instituciones relacionadas con el turismo se van a configurar como la pieza clave de todo el proceso. En un reciente estudio (Rodríguez Antón y Rubio, 2006) se podía comprobar cómo la inmensa mayoría –el 93,1 por 100– de los directores de hoteles latinoamericanos encuestados opinaba que el Capital Humano era el más importante de los componentes que configuraban el capital intelectual de sus hoteles. Por ello, es imprescindible que las enseñanzas universitarias proporcionen la formación que se requiere de los nuevos profesionales, dotándoles de las competencias necesarias no sólo para no perder competi-

tividad sino también para incrementar el protagonismo de España como país receptor en las próximas décadas, si no queremos que la enormemente pujante China nos desplace del segundo magnífico puesto que venimos ocupando, desde hace años, tanto por entradas de turistas internacionales como por ingresos turísticos.

En esta línea se va a analizar y desarrollar, a continuación, el concepto y los distintos tipos de competencias personales que debe perseguir e impulsar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito del Sector Turismo.

2. LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES EN EL SECTOR TURISMO

Con la creación del nuevo EEES se pretende, entre otros objetivos, dar respuesta a las necesidades de formación de un estudiante que debe estar preparado para afrontar el escenario de competitividad laboral actual. En este sentido, se potencia, más que la enseñanza, el aprendizaje del estudiante autónomo a través de, entre otros aspectos, la acción tutorial y orientadora integrada en la acción docente (Gairín *et al.*, 2004) y, sobre todo, la enseñanza de competencias transversales y específicas de cuatro tipos: técnicas, metodológicas, participativas y personales (Echeverría, 2004).

Una competencia personal tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades, motivos y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. La flexibi-

lidad y la capacidad de adaptación resultan claves para el nuevo tipo de logro que busca el trabajo y la educación como desarrollo general, para que las personas hagan algo con lo que saben (Huerta *et al.*, 2003, y Unesco, 2003).

El término competencia, por tanto, puede ser definido, de manera general, como un «*saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes*», es decir, como una medida de lo que una persona puede hacer bien, como resultado de la integración de sus conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales.

El término alude, en primer lugar, al carácter eminentemente práctico de toda competencia. Para saber si alguien es competente es indispensable observarlo actuando; es decir, no se es competente cuando sólo se sabe cómo se debe hacer, sino cuando se hace efectivamente y de una manera adecuada. En segundo lugar, la definición hace referencia al «algo» sobre el que se sabe hacer, que es el contenido de la competencia. En último lugar, para poder afirmar de alguien que es competente no basta saber que hace ese «algo», sino que importa mucho, la manera o la actitud con la que actúa, en definitiva la motivación con que hace las cosas. Nuevamente se hace referencia a los aprendizajes que hacen a alguien competente: sabe quién es, sabe hacer, emprender y hacerlo con otros y, finalmente, cómo hizo para saberlo (Irigoin y Vargas, 2002; Huerta *et al.*, 2003).

En última instancia, las competencias personales se pueden erigir como el elemento clave de todo proceso de selección

en tanto que un perfil profesional debe venir definido por las competencias requeridas para el puesto y, por consiguiente, un ajuste entre ambas competencias suele ser la base de la contratación por parte de una empresa (Acosta, Fernández y Mollón, 2002).

En un reciente estudio publicado por Accenture (2007), se define competencias como «todo aquello que ayuda a hacer mejor tu trabajo, independientemente de cuál sea la disciplina técnica o el sector en el que te desenvuelves» o bien, «las habilidades necesarias para poder tener éxito en el trabajo». En este estudio, las competencias profesionales «conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para desempeñar mejor un trabajo» identificadas fueron:

- Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo
- Capacidad para trabajar bajo presión.
- Buena expresión oral y escrita en la propia lengua.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Manejo del ordenador.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones.
- Capacidad de análisis, crítica y síntesis.
- Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros.

- Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de la información.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad.
- Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad, innovación.
- Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.
- Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista.
- Motivación, entusiasmo, ganas de aprender.

Si nos centramos en la aplicación de las competencias personales aplicadas al Sector Turismo, el Libro Blanco de los Estudios de Grado de Turismo (ANECA, 2004), además de ofrecer un Marco conceptual de los estudios de Turismo y de presentar un análisis de la situación actual de estos estudios, tanto en España como en Europa, profundizó en el estudio de los perfiles profesionales del Turismo y, por último, de estas competencias que, idealmente, deberían poseer los profesionales del sector. Este análisis de competencias se basó en otro previo, consistente en estudio piloto elaborado por más de cien universidades europeas cuyo objetivo era identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración

europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia de las estructuras educativas europeas. Para ello, a partir de una serie de disciplinas académicas pertenecientes a siete áreas temáticas: empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química, se identificaron treinta competencias genéricas y una serie de competencias específicas, propias de cada una de estas áreas (Tuning, 2003)

Para abordar, adecuadamente, este análisis, se distinguieron en el citado Libro Blanco, dos tipos de competencias personales: competencias transversales, o genéricas, y competencias específicas.

Las competencias transversales se refieren a las que todo profesional debe poseer, independientemente de su formación y del ámbito en el que vaya a desempeñar su actividad profesional, y se dividen, a su vez, en instrumentales, personales y sistémicas. Forman parte de las primeras la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa, conocimiento de una lengua extranjera, conocimientos de informática aplicada, capacidad de gestión de la información, capacidad de resolver problemas y capacidad de tomar decisiones. Las capacidades personales consideradas son la capacidad de trabajar en equipo, capacidad de realizar trabajo en equipos interdisciplinarios, de trabajar en un contexto internacional, de mantener relaciones interpersonales, de reconocer la diversidad y la multiculturalidad, de poseer un razonamiento crítico y de mantener un compromiso ético. Por último, perte-

necen a las capacidades sistémicas la capacidad de aprender de forma autónoma, de adaptarse a nuevas situaciones, de ser creativo, de ser líder, de conocer otras culturas y costumbres, de poseer iniciativa y espíritu emprendedor, de perseguir la calidad y de ser sensible ante los temas medioambientales.

Dado que, como es obvio, no se requieren las mismas capacidades si se va a trabajar en un subsector o ámbito turístico o en otro, o si se va a ocupar un puesto u otro, los responsables de los estudios de Turismo de las Universidades que participaron en el estudio valoraron de forma distinta las capacidades transversales que debían poseer por cada uno de los siete subsectores considerados (alojamiento, restauración, intermediación, transporte y logística, planificación y gestión pública de destinos, productos y actividades turísticas, y formación, investigación y consultoría) y por cada puesto específico perteneciente a cada uno de estos subsectores.

Los resultados medios obtenidos para todos los puestos y subsectores considerados se recogen en el cuadro 1.

Como puede apreciarse, la mayor parte de las competencias consideradas fueron muy bien evaluadas por los expertos –la escala utilizada tenía un rango del 1 al 4, indicando el nivel de competencia requerido, en la cual el valor 1 indicaba Ningún nivel requerido para cada competencia y el 4 indicaba Mucho nivel requerido para cada competencia– indicando que son bastante necesarias para el desarrollo de la actividad profesional turística. De entre ellas destaca

Cuadro 1

Competencias transversales de los profesionales del Turismo

Competencias transversales	Valor medio
<i>Competencias instrumentales</i>	
Capacidad de análisis y síntesis	3,58
Capacidad de organización y planificación	3,72
Capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa	3,65
Conocimiento de una lengua extranjera	3,55
Conocimientos de informática aplicada	3,49
Capacidad de gestión de la información	3,89
Capacidad de resolver problemas	3,81
Capacidad de tomar decisiones	3,39
<i>Capacidades personales</i>	
Capacidad de trabajar en equipo	3,69
Capacidad de realizar trabajo en equipos interdisciplinarios	3,60
De trabajar en un contexto internacional	3,28
De mantener relaciones interpersonales	3,58
De reconocer la diversidad y la multiculturalidad	3,35
De poseer un razonamiento crítico	3,61
De mantener un compromiso ético	3,83
<i>Capacidades sistémicas</i>	
Capacidad de aprender de forma autónoma	3,50
De adaptarse a nuevas situaciones	3,78
De ser creativo	3,42
De ser líder	3,40
De conocer otras culturas y costumbres	3,32
De poseer iniciativa y espíritu emprendedor	3,53
De perseguir la calidad	3,87
De ser sensible ante los temas medioambientales	3,40

Fuente: ANECA (2004)

la Capacidad de gestión de la información, la Capacidad de perseguir la calidad, la Capacidad de mantener un compromiso ético y la Capacidad de resolver problemas, todas ellas con una valoración superior a 3,8 puntos sobre 4.

Por otro lado, las competencias específicas son aquellas que deben poseer, de forma particular, los profesionales del sector Turismo teniendo una relación directa con los conocimientos y habilidades poseídos por dichos profesionales, por lo que, detrás

de ellas, se encuentra un claro proceso de aprendizaje específico. Tras múltiples reuniones de trabajo, los responsables universitarios de los estudios de Turismo en España lograron acordar una lista de treinta y dos competencias, algunas de las cuales recogen conocimientos disciplinares (lo que deben saber) y otras conocimientos operativos (lo que deben saber hacer estos profesionales).

De la larga lista de competencias específicas que debe poseer un profesional de Turismo, las que fueron seleccionadas por los responsables de los estudios de Turismo, por los profesores que imparten docencia en dichos estudios, por los directivos del sector y por los graduados, así como las valoraciones medias de todos ellos para los subsectores y puestos profesionales considerados, se recogen en el cuadro 2.

Cuadro 2
Competencias específicas de los profesionales del turismo

Competencias específicas	Opinión responsables	Opinión profesores	Opinión directivos sector	Opinión graduados
Comprender los principios del turismo	3,11	3,05	3,33	3,48
Analizar la dimensión económica del turismo	2,55	2,68	3,12	3,36
Comprender el carácter dinámico y evolutivo del turismo	2,66	2,99	3,28	3,39
Conocer las principales estructuras político-administrativas turísticas	2,58	2,70	2,90	3,11
Convertir un problema empírico en un objeto de investigación	2,86	2,44	2,97	3,02
Tener una marcada orientación de servicio al cliente	3,25	3,29	3,72	3,52
Reconocer los principales agentes turísticos	2,83	2,80	3,29	3,30
Evaluar los potenciales turísticos y la prospección de su explotación	2,92	2,76	3,33	3,48
Analizar la información económico-patrimonial de las organizaciones turísticas	2,70	2,46	2,70	2,89
Gestionar los recursos financieros	2,43	2,53	3,22	3,03
Definir objetivos, estrategias y políticas comerciales	2,83	2,83	3,47	3,39
Dirigir y gestionar los distintos tipos de entidades turísticas	2,70	2,70	3,39	3,54
Manejar técnicas de comunicación	3,04	3,08	3,43	3,39
Comprender el marco legal que regula las actividades turísticas	2,68	2,86	3,10	3,22
Trabajar en inglés como lengua extranjera	3,29	3,43	3,48	3,76
Comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera	2,67	2,95	3,39	3,63
Comunicarse de forma oral y escrita en una tercera lengua extranjera	1,75	2,32	2,80	3,11

Cuadro 2 (continuación)
Competencias específicas de los profesionales del turismo

Competencias específicas	Opinión responsables	Opinión profesores	Opinión directivos sector	Opinión graduados
Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos	2,56	2,69	2,90	3,18
Gestionar el territorio turístico de acuerdo con los principios de sostenibilidad	2,20	2,38	2,99	3,47
Conocer el procedimiento operativo del ámbito del alojamiento	2,12	2,47	3,29	3,34
Conocer el procedimiento operativo del ámbito de restauración	2,42	2,25	3,15	3,09
Conocer el procedimiento operativo del ámbito de la intermediación	2,58	2,57	3,06	3,28
Analizar los impactos generados por el turismo	2,97	2,47	2,95	3,34
Utilizar y analizar las TIC en los distintos ámbitos del turismo	3,35	3,08	3,44	3,35
Comprender un plan público y las oportunidades que se derivan para el sector privado	2,65	2,54	2,86	3,04
Planificar y gestionar los recursos humanos en las organizaciones turísticas	2,65	2,64	3,36	3,34
Comprender el funcionamiento de los destinos y estructuras turísticas en el mundo	2,62	2,59	2,67	3,05
Conocer los objetivos, la estrategia y los instrumentos públicos de planificación	2,44	2,69	2,67	3,10
Trabajar en medios socioculturales diferentes	2,66	2,76	2,67	2,99
Conocer las principales iniciativas de puesta en valor del patrimonio cultural	2,31	2,49	2,66	3,21
Comprender las características de la gestión del patrimonio cultural	1,98	2,29	2,59	3,06
Detectar necesidades de planificación técnica de infraestructuras e instalaciones	2,99	2,39	3,01	3,28

Fuente: ANECA (2004).

Es interesante recalcar las considerables discrepancias aparecidas entre los cuatro colectivos encuestados. En principio, y en valores medios, los profesores universitarios son los que piensan que son necesarios niveles más bajos de competencias para ejercer una actividad profesional en el ámbito del turismo –2,67 sobre 4 puntos–. Próximos a ellos se encuentran los responsables académicos de las titulaciones de

Turismo –2,69–. En cambio, son bastante más exigentes los actuales directivos del sector –3,10– y, mucho más, los graduados que ya han salido de las aulas –3,27–, que piensan que se les va a exigir más en su futura profesión.

Por otro lado, aunque siempre se encuentra una competencia entre las dos más importantes desde el punto de vista de los

cuatro colectivos, estamos hablando de la capacidad de trabajar en inglés como lengua extranjera, pues es la más importante para los profesores –3,43 sobre 4– y para los graduados –3,76– y la segunda para los otros dos colectivos –3,29 para los responsables de los estudios de turismo y 3,48 para los profesionales del sector–, también destacan otras tres capacidades que son muy bien valoradas, pero de forma distinta por dichos colectivos. En concreto, los responsables de los estudios de Turismo opinan que la competencia más importante es poder utilizar las TIC en el ámbito de trabajo –3,35–, los profesionales del sector mantienen que lo más importante es tener una marcada orientación al cliente –3,72–, (competencia que es la segunda mejor valorada para los profesores de Turismo –3,25–) y, por último, los graduados creen que la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita en una segunda lengua extranjera es la segunda competencia que deseablemente deben desarrollar –3,63.

Estas opiniones enmarcan claramente los distintos puntos de vista que poseen estos colectivos. Mientras que los estudiantes opinan que lo más importante son los idiomas, el resto de colectivos, aunque dan gran importancia a los conocimientos de inglés, los combinan con la orientación al cliente –es el caso de los profesionales del sector y de los profesores– o con la capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en su trabajo –esto ocurre con los responsables de los estudios de Turismo.

Ahora bien, para la adquisición de esas competencias es necesario que exista un adecuado proceso de aprendizaje y los estu-

dios realizados muestran que los estudiantes no poseen una estrategia de aprendizaje definida y, además, no todas las personas aprenden de la misma manera (Larkin, 2002).

3. PROCESOS DE APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS PERSONALES

Atendiendo a las consideraciones anteriores, se hace necesario efectuar un análisis de los principales estilos de aprendizaje existentes, para así mejorar los procesos de enseñanza y de adquisición de competencias personales.

Aunque en un reciente estudio (Boyle y Arnott, 2004) se contrastó la importancia que el proceso de aprendizaje informal y sobre el terreno, tiene en la captación de competencias personales, y sin negar la validez de este hecho para nuestra propia realidad, en este trabajo nos vamos a centrar en los procesos de aprendizaje formal que siguen actualmente los futuros profesionales del sector turismo.

Bajo este planteamiento formal, Rugaría (2001), toma como punto de inflexión la misión del docente, la cual debe promover en el estudiante la captación de conceptos sobre la profesión y la cultura, a la par del desarrollo de habilidades y el reforzamiento de determinadas actitudes que lo impulsen a ejercer su vocación profesional y humana de cierta manera. Por ello, quien ejecute la labor docente, debe tener como centro el crecimiento del estudiante, no sólo en el tema que se imparte, sino en su desarrollo como individuo. El estudiante del siglo XXI

tiene que saber gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje que le ayude a comprender su contexto y a afrontar los nuevos retos, desafíos y transformaciones del nuevo milenio (Hernández Pina, 2004; Hernández Pina *et al.*, 2005). Ahora, más que nunca, se requiere de «ciudadanos bien formados y profundamente motivados provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales» (UNESCO, 1998).

Los enfoques de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus entornos de aprendizaje. (Larkin, 2002). Mientras que para Somuncuoglu (1999) las estrategias cognitivas se definen como cualquier comportamiento, pensamiento, creencia o emoción que ayude a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible.

La relación entre la motivación de un estudiante para aprender y las estrategias adoptadas al abordar una tarea de aprendizaje específica, han dado como resultado la identificación de dos perfiles de aprendizaje: a) el enfoque profundo y b) el enfoque superficial (Hernández Pina *et al.*, 2005).

En el cuadro 3, y sin ánimo de ser exhaustivos, se muestran las características de cada uno de los enfoques, a partir de los principales estudios realizados a este respecto (Hernández Pina, 1996; Biggs, 1999; Richardson, 2000; Hassall y Joice, 2001; Yan y Kember, 2004).

Bajo otro enfoque, para De Haro y Agut (2004), las personas pueden desarrollar su proceso de aprendizaje de varias maneras: por asociación, a partir de las consecuencias de la conducta, por observación y como predictor de la permanencia y desarrollo laboral.

El anteriormente citado EEES representa un nuevo paradigma en educación al convertir la formación superior en una enseñanza-aprendizaje, lo que obliga implantar un nuevo modelo de aprendizaje basado en las competencias (Hernández Pina *et al.*, 2005). Dentro de este enfoque de competencias (Vargas *et al.*, 2001) se encuentran metodologías como AMOD (Metodología basada en el aprendizaje) o SCID (Desarrollo sistemático de currículo instruccional), las cuales marcan las pautas de actuación de este nuevo enfoque:

- a) La formación se dirige al desarrollo y evaluación de la competencia.
- b) El énfasis se pone en el logro de los resultados.
- c) La enseñanza se basa en el aprender haciendo y en el aprender a aprender.
- d) La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.

En el cuadro 4 se muestran las directrices que el Centro Interamericano de de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, denominado CINTERFOR, dependiente de la Organización Internacional del Trabajo, ha realizado un informe en el 2002, desde una perspectiva de las necesidades actuales de perfiles profesiona-

Cuadro 3
Características de los enfoques de aprendizaje

Enfoque superficial	Enfoque profundo
<ul style="list-style-type: none"> • Un medio para lograr un fin, para evitar el fracaso sin mucho esfuerzo. • Concepción cuantitativa del aprendizaje: reproducir esa información con éxito en la evaluación. • Lamentan el tiempo pasado en su aprendizaje y no se sienten contentos con él. • Conciben la tarea como una demanda a satisfacer, sin implicación personal. • Poseen un bajo autoconcepto académico. • La motivación para aprender es superar la prueba de evaluación. • Se limitan a lo esencial centrándose en aspectos concretos más que en su significado. • El aprendizaje memorístico marcan el abordaje de las tareas. • Aceptan pasivamente las ideas y la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es un acto emocionalmente satisfactorio. • Concepción cualitativa del aprendizaje: entender las diferentes formas de ver el mundo, ser creadores, fomentar la metacognición y promover el desarrollo personal. • Motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal. • Conciben la tarea de cómo un medio de enriquecimiento personal. • Definen sus objetivos y luchan por conseguirlos. • Su estrategia está basada en su interés hacia la materia y la utilizan para maximizar la comprensión y satisfacer su curiosidad. • Relacionan unas materias con otras integrándolas en un conjunto. • Buscan el significado de cada tarea. • Interactuar crítica y activamente con la materia, examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.

Fuente: Hernández Pina *et al.* (2005) y elaboración propia.

les, mostrando cómo debería ser la formación universitaria.

Como se puede observar, hay un cambio radical en el modo de enseñar tradicional y en el rol del profesor. El estudiante se considera como un agente social, un individuo que persigue unas metas, es protagonista activo y constructivo de su aprendizaje. Un aprendizaje que durará toda la vida. El profesor es un facilitador que guía, gestiona y conduce hacia un aprendizaje holístico y autónomo.

Pues bien, bajo estas premisas emanadas del EEES, hemos realizado un estudio, cuyos resultados expondremos en el siguiente punto, de cómo se ha producido el proceso de aprendizaje en una asignatura de la actual Diplomatura de Turismo que imparte la Universidad Autónoma de Madrid. En concreto, nos referimos a Organización y Gestión de Empresas, asignatura troncal de primer curso de estos estudios, que cuenta con un total de 10 créditos ECTS y que se impartió durante el primer semestre del curso académico 2006/7. Se ha

Cuadro 4

Orientaciones metodológicas sobre el nuevo modelo de formación

- Formación centrada en el desempeño profesional.
- Da relevancia a lo aprendido.
- Facilita la integración de contenidos.
- Se centra en la resolución de problemas.
- Favorece la autonomía del estudiante.
- El aprendizaje es progresivo, permanente y continuo.
- Se aprende desde la acción y para la acción.
- Los resultados del aprendizaje son observables y medibles.

Fuente: CINTERFOR (2002).

optado por conseguir que el estudiante siga un enfoque de aprendizaje profundo, lo que implica un nuevo rol del profesor como innovador para conseguir que el estudiante se convierta en agente de un aprendizaje significativo y autónomo. Los estudiantes tienen, a priori, predilecciones o preferencias por uno u otro enfoque, pero estas predilecciones pueden o no ser puestas en práctica, dependiendo del contexto (Biggs, 1999). Por eso, el profesor debe crear un entorno apropiado para este tipo de aprendizaje. Algunos autores sugieren cuáles deben ser algunas de las características del contexto de aprendizaje asociadas con el enfoque de aprendizaje profundo (Ramsdem, 2003; Biggs, 1999). En el cuadro 5 se muestran las más relevantes y que se han utilizado en el aula en esta investigación, junto con las acciones realizadas para llevarlas a cabo.

Cuadro 5

Características del contexto de aprendizaje que fomenta el aprendizaje profundo

Características del contexto	Acciones realizadas
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos y expectativas claramente definidas. • Oportunidad para ejecutar una selección responsable en el método y contenido de estudio. • Promover el interés y profundidad en los contenidos de la materia. • Enseñar a resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el inicio en la guía de la Diplomatura se establecen los objetivos de la asignatura, el temario, la planificación de las clases y la evaluación. • Se permite la elección a los alumnos de seleccionar entre los contenidos de la asignatura un tema y una empresa para hacer un trabajo monográfico. • Se proporciona a los alumnos lecturas complementarias. • Por medio de la resolución y discusión de casos prácticos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Biggs (1999).

Pero, para reforzar el aprendizaje, es necesario seleccionar la estrategia adecuada. Donolo (2004), distingue a las estrategias cognitivas como de ensayo o repaso, de elaboración, de organización y de pensamiento crítico. Las estrategias de repaso son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación. Estas estrategias incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que permitirían un procesamiento más bien superficial de la información.

Las estrategias de elaboración constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y las de organización, y permiten una transformación de la información, así como el establecimiento de conexiones entre los conocimientos del sujeto y los proporcionados por el nuevo material. Estas estrategias de organización conducirían a procesamientos más profundos de los materiales de estudio, permitiendo construir conexiones internas entre las piezas de información ofrecidas en el material de aprendizaje. El desarrollo de una estrategia de pensamiento crítico implica planear las actividades que contribuyen a activar aspectos relevantes del conocimiento previo, que permiten organizar y comprender más fácilmente el material; continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función del control previo y la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el

aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda. El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a la determinación por parte del estudiante acerca de su lugar de trabajo (Poggioli, 1997).

Para Rinaudo (2000), la regulación del esfuerzo apunta hacia la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o falta de interés; tal habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas propuestas. El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda aluden a la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades a un compañero o al docente; cuestión relevante si se atiende al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica.

Los estudiantes que aprenden de forma eficaz comprueban periódicamente lo que han escuchado en clase o leído en un libro mediante lo que se denomina control de la comprensión (Hacker, Donlosky y Graesser, 1998), por medio de releer lo estudiado y hacer preguntas adicionales. Frecuentemente, los estudiantes no controlan su comprensión, en consecuencia, a menudo ignoran qué saben y qué no saben o creen que entienden algo que en realidad han comprendido mal. Es decir, tienen lo que se denomina *la ilusión de saber* (Hacker, 1998). Los estudiantes tienen muchas más posibilidades de tener la ilusión de saber algo cuando tienen poco conocimiento sobre la materia o cuando el material les

parece muy difícil (Stone, 2000; Winne y Jamieson-Noel, 2001). Precisamente esta ilusión se produjo, como posteriormente veremos, en el momento de iniciarse el proceso de aprendizaje de la asignatura seleccionada.

Para que el aprendizaje sea realmente eficaz debe ser intencional, es decir, el estudiante se debe implicar activa y conscientemente en actividades cognitivas y metacognitivas dirigidas específicamente a pensar sobre algo y aprenderlo (Sinatra y Pintrich, 2003). El aprendizaje intencional es especialmente importante cuando el aprendiz necesita superar su conocimiento actual de un tema; es decir, cuando debe realizar un cambio conceptual (diSessa *et al.*, 2003; Sinatra y Pintrich, 2003). El aprendizaje intencional pone en marcha procesos esenciales que permiten revisar el conocimiento ya existente (Luque, 2003; Mason, 2003). El flujo del aprendizaje intencional es el siguiente:

1. Permite al estudiante atender a la nueva información de forma activa, pensar en dicha información y, por tanto, detectar las discrepancias con lo que ya sabía.
2. Motiva al estudiante a dominar la materia, lo que hace que emplee un esfuerzo considerable para entenderla.
3. Despliega una diversidad de estrategias de aprendizaje que le permite revisar y cambiar su conocimiento acumulado de acuerdo con lo que está escuchando.

4. ESTUDIO EMPÍRICO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN EL SECTOR TURISMO

En el caso concreto de la formación turística, el proceso de aprendizaje aún es más complejo dado que la formación que deben adquirir los futuros profesionales del sector deben combinar conocimientos y habilidades, junto con valores, comportamientos y actitudes, debiendo adaptar, cada uno de ellos, a las distintas áreas funcionales y a los distintos niveles jerárquicos que puedan ocupar estos profesionales (Casanova, García y Caro, 2000).

Igualmente, la creciente variedad de nacionalidades, razas, etnias y culturas a las que pertenecen los estudiantes de Turismo está haciendo más complejo el proceso de aprendizaje, dado que cada grupo de estudiantes enmarcado por las características anteriormente indicadas es más proclive a un tipo de enseñanza o proceso de aprendizaje. En un reciente estudio empírico, Barron (2004) comprobó que en la Universidad de Queensland, Australia, existían preferencias, en cuanto al método y proceso de aprendizaje a aplicar, en función del origen étnico de los estudiantes. Así, mientras que los estudiantes chinos preferían, por abrumadora mayoría, un método de aprendizaje de tipo reflexivo –Kolb (1984) defiende la existencia de cuatro estilos básicos de aprendizaje: activista, reflexivo, teoricista y pragmático–, el resto de estudiantes, pertenecientes a otras nacionalidades o etnias como los caucasianos, coreanos, indios, tailandeses, japoneses, suecos, africanos, malayos, vietnamitas e indonesios,

optaban por una formación de tipo activista, seguida por la pragmática y la teoricista y, en último lugar y a mucha diferencia de la primera, por la reflexiva, la preferida por los chinos.

Aunque en las Universidades españolas aún no estamos en un nivel de internacionalización tan elevado como ocurre en el caso que acabamos de describir, cada vez va en aumento la variedad de nacionalidades y de razas de los estudiantes que comparten nuestras aulas, lo cual puede dificultar, aún más el proceso de aprendizaje.

Partiendo de estas premisas, y con el objetivo de analizar cómo se puede producir este pretendido proceso de aprendizaje y, por tanto, de adquisición de competencias, hemos elegido, como se ha apuntado anteriormente, la asignatura Organización y Gestión de Empresas de la actual Diplomatura de Turismo de la Universidad Autónoma de Madrid.

En este estudio se analizaron cuáles eran tanto las competencias específicas que poseían los estudiantes relacionadas con la asignatura en cuestión, como sus propias competencias genéricas o transversales y cómo habían evolucionado ambas, desde el inicio hasta el final del curso, tras el oportuno proceso de aprendizaje.

El hecho de conocer el punto de arranque o la situación previa en cuanto a posesión de competencias se consideró un elemento básico pues, tal y como indican De Haro y Agut (2004), un factor que puede apoyar el proceso de aprendizaje es el nivel de partida previo a este proceso de aprendi-

zaje; de esta forma, si el discente se encuentra muy alejado del objetivo final que se pretende alcanzar en cuanto al dominio de competencias, tanto específicas, como genéricas, se puede ver desmotivado por la enorme distancia que debe recorrer.

En todo caso, éste es tan sólo uno de los factores que puede afectar al proceso de adquisición de competencias, otros son, de forma muy esquemática, y en opinión de Weinert (1985):

- El establecimiento de unas relaciones razonables entre cada uno de los contenidos formativos.
- La práctica activa de lo aprendido.
- Un inmediata retroalimentación relativa a los resultados obtenidos.
- La existencia de posibilidades de comparar las actuaciones desarrolladas antes y después del proceso de aprendizaje.
- La consideración de la existencia de diferencias entre los individuos en el proceso de aprendizaje.
- Y, por último, la garantía de la posibilidad de aplicar lo aprendido.

Aunque todos estos factores van a influir, sin duda en el proceso de aprendizaje, no podemos olvidar que la propia capacidad que tienen los estudiantes para adquirir conocimientos –*trainability*–, va a ser un elemento clave en todo este proceso.

Pues bien, para conocer cómo se había producido este proceso aprendizaje o de adquisición de competencias, se diseñó un cuestionario estructurado de 27 preguntas en escala de respuesta de Likert de cinco categorías, que se pasó a los estudiantes en dos ocasiones diferentes: el primer y el último día de clase del primer semestre del curso 2006/7. La relación de los catorce ítems de la dimensión de competencias específicas fue fijada por los profesores que imparten dicha asignatura y los ítems de la dimensión de competencias genéricas o transversales fue extraído de los veintitrés utilizados en el estudio anteriormente citado (ANECA, 2004), seleccionándose los trece que estaban más relacionados con el proceso de aprendizaje que iban a emprender en la asignatura seleccionada.

El perfil de los entrevistados es el de un estudiante de la Diplomatura de Turismo, mayoritariamente mujer (83,5% al principio) con una edad mediana al principio del estudio de 18 años y de 19 al final del mismo. El instrumento de medida fue cumplimentado en la primera fase por 85 estudiantes y en la segunda por 82 estudiantes.

Para analizar la consistencia interna de los ítems que componen cada una de las dimensiones consideradas –competencias específicas de organización y gestión de empresas y competencias transversales–, al comienzo y al final del semestre, se empleó el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados para el primer grupo de variables fueron de 0,949, al comienzo, y 0,845, al final, y para el segundo grupo de ítems 0,849, al comienzo, y 0,831, al final. Por tanto, los resultados señalan una alta consistencia

interna en las cuatro situaciones consideradas; esto es, un alto grado de relación entre los ítems que componen cada una de las dos escalas consideradas en los dos instantes de tiempo.

A continuación, se realizó un análisis de las distribuciones de frecuencias de cada una de las preguntas. Tras el mismo, como puede constatarse en el cuadro 6, donde se recogen los porcentajes de estudiantes que dieron las puntuaciones máximas de 4 y 5, se observó un incremento muy considerable al final del semestre (F) respecto al principio del mismo (P) en los ítems del A1 al A14, lo que da a entender un aumento claro en la valoración que otorgaron a todos los indicadores que tienen que ver con las competencias específicas de organización y gestión de empresas. En cambio, no hay un comportamiento claro en las preguntas de las competencias transversales, con aumentos en B2; B3, B4; B5; B6; B10; B11; B12 y B13 y reducciones en B1; B7; B8 B9; pero en la mayoría de los casos, de menos entidad que los que se observaron en el primer grupo de variables.

Seguidamente, se analizaron las medias aritméticas de los 27 ítems en los dos momentos considerados. Como puede observarse en el cuadro 7, casi todas las medias aritméticas al finalizar el primer semestre (F) son mayores que las obtenidas al comienzo del mismo (P). Destacan las diferencias en los valores de las preguntas que se refieren a las competencias específicas de organización y gestión de empresas (A1 a A14), que registran incrementos del orden de un punto sobre cinco; especialmente en las preguntas: A4 –*Analizar los*

Cuadro 6
Porcentaje de encuestados que otorgaron la máxima puntuación de 4 ó 5

Ítem	Tiempo	Porcentaje
A1 Dominar la terminología propia de la materia	P	34,118
	F	78,049
A2 Comprender e interpretar los fundamentos básicos de la organización y dirección de empresas	P	42,353
	F	71,951
A3 Aplicar estos fundamentos básicos a los principales tipos de empresas turísticas	P	22,353
	F	51,220
A4 Analizar los principales principios de diseño organizativo que se dan en las empresas turísticas	P	15,294
	F	65,854
A5 Determinar la influencia que los factores de contingencia tienen en el diseño de la estructura organizativa de las empresas turísticas	P	38,824
	F	53,659
A6 Participar en el diagnóstico y diseño de las estructuras organizativas turísticas, aplicando las últimas tendencias existentes en el ámbito del diseño organizativo	P	12,941
	F	45,122
A7 Aplicar la dirección participativa por objetivos en las organizaciones turísticas	P	16,471
	F	50,000
A8 Concienciarse de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas	P	48,235
	F	75,610
A9 Aplicar la dirección estratégica a la dirección de las empresas turísticas	P	21,176
	F	53,659
A10 Fijar, adecuadamente, la misión y los objetivos de una empresa turística	P	32,941
	F	70,732
A11 Evaluar la influencia que el entorno tiene en las empresas turísticas	P	38,824
	F	82,927
A12 Analizar la competitividad de una empresa turística	P	27,059
	F	67,073
A13 Diagnosticar, bajo una perspectiva estratégica, las empresas turísticas	P	10,714
	F	30,488
A14 Formular e implantar estrategias en las empresas turísticas	P	16,667
	F	45,122
B1 Trabajar en equipo	P	82,353
	F	73,171
B2 Resolver problemas (en el ámbito de la dirección y organización de empresas turísticas)	P	28,235
	F	53,659
B3 Planificar y organizar su propio trabajo	P	75,294
	F	76,829
B4 Gestionar (buscar, clasificar, almacenar y utilizar) la información disponible	P	65,882
	F	80,488
B5 Tomar decisiones consensuadas	P	60,000
	F	70,732
B6 Tener capacidad de análisis y de síntesis	P	44,706
	F	65,854
B7 Conocer y aceptar la diversidad y multiculturalidad como elemento clave de la vida	P	75,294
	F	70,732
B8 Tener un comportamiento responsable y ético	P	88,235
	F	86,585
B9 Participar en su propio proceso de aprendizaje	P	84,706
	F	78,049
B10 Ser creativo	P	51,765
	F	69,512
B11 Tener iniciativa y espíritu emprendedor	P	65,882
	F	69,512
B12 Estar motivado por la calidad	P	72,941
	F	84,146
B13 Ser sensible ante los temas medioambientales	P	83,529
	F	84,146

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7 Medias y dispersiones

Ítem	Tiempo	Media aritmética	Desviación típica	Coef. de variación
A1 Dominar la terminología propia de la materia	P	3,035	0,837	0,276
	F	3,854	0,569	0,148
A2 Comprender e interpretar los fundamentos básicos de la organización y dirección de empresas	P	3,271	0,931	0,285
	F	3,793	0,643	0,170
A3 Aplicar estos fundamentos básicos a los principales tipos de empresas turísticas	P	2,835	0,998	0,352
	F	3,500	0,758	0,216
A4 Analizar los principales principios de diseño organizativo que se dan en las empresas turísticas	P	2,494	0,996	0,399
	F	3,780	0,754	0,199
A5 Determinar la influencia que los factores de contingencia tienen en el diseño de la estructura organizativa de las empresas turísticas	P	2,329	0,851	0,365
	F	3,573	0,685	0,192
A6 Participar en el diagnóstico y diseño de las estructuras organizativas turísticas, aplicando las últimas tendencias existentes en el ámbito del diseño organizativo	P	2,447	0,994	0,406
	F	3,378	0,731	0,216
A7 Aplicar la dirección participativa por objetivos en las organizaciones turísticas	P	2,588	1,003	0,388
	F	3,463	0,757	0,219
A8 Concienciarse de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas	P	3,365	0,884	0,263
	F	4,037	0,838	0,208
A9 Aplicar la dirección estratégica a la dirección de las empresas turísticas	P	2,753	0,925	0,336
	F	3,500	0,774	0,221
A10 Fijar, adecuadamente, la misión y los objetivos de una empresa turística	P	2,976	0,926	0,311
	F	3,878	0,776	0,200
A11 Evaluar la influencia que el entorno tiene en las empresas turísticas	P	3,235	0,959	0,296
	F	4,061	0,673	0,166
A12 Analizar la competitividad de una empresa turística	P	2,800	1,033	0,369
	F	3,683	0,815	0,221
A13 Diagnosticar, bajo una perspectiva estratégica, las empresas turísticas	P	2,321	0,933	0,402
	F	3,195	0,637	0,199
A14 Formular e implantar estrategias en las empresas turísticas	P	2,500	1,070	0,428
	F	3,378	0,811	0,240
B1 Trabajar en equipo	P	4,047	0,706	0,174
	F	3,988	0,793	0,199
B2 Resolver problemas (en el ámbito de la dirección y organización de empresas turísticas)	P	3,071	0,910	0,296
	F	3,561	0,668	0,188
B3 Planificar y organizar su propio trabajo	P	3,988	0,794	0,199
	F	3,951	0,752	0,190
B4 Gestionar (buscar, clasificar, almacenar y utilizar) la información disponible	P	3,753	0,815	0,217
	F	4,098	0,730	0,178
B5 Tomar decisiones consensuadas	P	3,624	0,756	0,209
	F	3,768	0,790	0,210
B6 Tener capacidad de análisis y de síntesis	P	3,471	0,853	0,246
	F	3,768	0,775	0,206
B7 Conocer y aceptar la diversidad y multiculturalidad como elemento clave de la vida	P	3,988	0,906	0,227
	F	4,024	0,846	0,210
B8 Tener un comportamiento responsable y ético	P	4,224	0,643	0,152
	F	4,280	0,725	0,169
B9 Participar en su propio proceso de aprendizaje	P	4,141	0,657	0,159
	F	4,037	0,728	0,180
B10 Ser creativo	P	3,694	0,887	0,240
	F	3,817	0,904	0,237
B11 Tener iniciativa y espíritu emprendedor	P	3,882	0,865	0,223
	F	3,927	0,858	0,218
B12 Estar motivado por la calidad	P	3,941	0,836	0,212
	F	4,122	0,760	0,184
B13 Ser sensible ante los temas medioambientales	P	4,200	0,768	0,183
	F	4,220	0,770	0,183

Fuente: Elaboración propia.

principales principios de diseño organizativo que se dan en las empresas turísticas-, con un aumento de 1,286 puntos, y A5 *-Determinar la influencia que los factores de contingencia tienen en el diseño de la estructura organizativa de las empresas turísticas*-, con un incremento de 1,244. Sin embargo, las cuestiones referidas a las competencias transversales, tienen variaciones sensiblemente menores e, incluso, negativas, como en los casos de B1 *-Trabajar en equipo*-; B3 *-Planificar y organizar su propio trabajo*- y B9 *-Participar en su propio proceso de aprendizaje*.

En cuanto a la dispersión, es pequeña tanto en términos absolutos (desviación típica) como en relativos (coeficiente de variación de Pearson) en todas las preguntas, al comienzo y al final del semestre, implicando una alta representatividad de las medias aritméticas. En cualquier caso, es de reseñar la reducción que sufren las desviaciones típicas en las preguntas de las competencias específicas de organización y gestión de empresas (A1 a A14), señalando que en este apartado existe un mayor consenso de los entrevistados al finalizar el semestre. Pero, como ocurría en el análisis de las medias, en las cuestiones referidas a las competencias transversales la evolución no es la misma, pues hay ítems que sufren reducciones y otros aumentos.

Para comprobar que las variaciones sufridas en las medias eran estadísticamente significativas, se realizaron contrastes de diferencias de medias, con varianzas poblacionales desconocidas, cuyos resultados aparecen recogidos en el cuadro 8. En la misma se ofrece en primer lugar, como aná-

lisis previo, la prueba de Levene de igualdad de varianzas, recogiendo el valor del estadístico F y su significatividad o valor crítico de la probabilidad. Mediante este contraste se verifica que en las preguntas A1; A2; A4; A6; A7; A11; A12; A13; A14, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas, implicando que se ha producido una modificación, estadísticamente significativa, en la dispersión de dichas variables. Además, este cambio ha consistido, como puede comprobarse en la Tabla 7 anterior, en una reducción de la dispersión típica.

En segundo lugar, en el cuadro 8 aparece la prueba t para contrastar la hipótesis de igualdad de medias, recogiendo el valor del estadístico t, los grados de libertad (gl) y la significatividad bilateral. Los resultados muestran un rechazo de la hipótesis nula en los ítems del A1 a A14, esto es, en todas las preguntas referidas a las competencias específicas de organización y gestión de empresas, y en B2, B4 y B6, es decir en tan solo tres preguntas de las trece que componen el grupo de competencias transversales. En conclusión, en las preguntas mencionadas (A1 a A14, B2, B4 y B6), las medias son diferentes de forma significativa y, como se vio en la Tabla 6, en todos los casos se produjo un aumento de los valores medios entre el momento final e inicial.

Por tanto, se observan cambios en las respuestas al inicio y al final del semestre en todas las preguntas del primer grupo de variables, comprobándose un aumento del porcentaje de estudiantes encuestados que incrementaron las máximas puntuaciones y en los valores medios, así como una reducción en la dispersión de la mayoría de ellas,

Cuadro 8
Contraste de diferencia de medias

Ítem	Prueba de Levene		Prueba de t para igualdad de medias		
	F	Sig.	t	gl	Sig.
A1 Dominar la terminología propia de la materia	13,119	0,000	-7,409	148	0,000
A2 Comprender e interpretar los fundamentos básicos de la organización y dirección de empresas	13,017	0,000	-4,230	150	0,000
A3 Aplicar estos fundamentos básicos a los principales tipos de empresas turísticas	2,099	0,149	-4,858	156	0,000
A4 Analizar los principales principios de diseño organizativo que se dan en las empresas turísticas	9,721	0,002	-9,434	156	0,000
A5 Determinar la influencia que los factores de contingencia tienen en el diseño de la estructura organizativa de las empresas turísticas	2,876	0,092	-10,382	165	0,000
A6 Participar en el diagnóstico y diseño de las estructuras organizativas turísticas, aplicando las últimas tendencias existentes en el ámbito del diseño organizativo	6,936	0,009	-6,912	154	0,000
A7 Aplicar la dirección participativa por objetivos en las organizaciones turísticas	6,021	0,015	-6,378	156	0,000
A8 Concienciarse de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas	3,231	0,074	-5,036	165	0,000
A9 Aplicar la dirección estratégica a la dirección de las empresas turísticas	1,772	0,185	-5,652	165	0,000
A10 Fijar, adecuadamente, la misión y los objetivos de una empresa turística	2,297	0,131	-6,809	165	0,000
A11 Evaluar la influencia que el entorno tiene en las empresas turísticas	16,130	0,000	-6,457	151	0,000
A12 Analizar la competitividad de una empresa turística	5,488	0,020	-6,145	159	0,000
A13 Diagnosticar, bajo una perspectiva estratégica, las empresas turísticas	19,656	0,000	-7,058	147	0,000
A14 Formular e implantar estrategias en las empresas turísticas	6,948	0,009	-5,968	155	0,000
B1 Trabajar en equipo	1,727	0,191	0,510	165	0,610
B2 Resolver problemas (en el ámbito de la dirección y organización de empresas turísticas)	0,402	0,527	-3,957	165	0,000
B3 Planificar y organizar su propio trabajo	0,275	0,601	0,309	165	0,758
B4 Gestionar (buscar, clasificar, almacenar y utilizar) la información disponible	1,999	0,159	-2,874	165	0,005
B5 Tomar decisiones consensuadas	0,384	0,536	-1,210	165	0,228
B6 Tener capacidad de análisis y de síntesis	2,564	0,111	-2,358	165	0,020
B7 Conocer y aceptar la diversidad y multiculturalidad como elemento clave de la vida	0,022	0,881	-0,266	165	0,790
B8 Tener un comportamiento responsable y ético	2,179	0,142	-0,538	165	0,592
B9 Participar en su propio proceso de aprendizaje	0,027	0,870	0,975	165	0,331
B10 Ser creativo	0,788	0,376	-0,887	165	0,376
B11 Tener iniciativa y espíritu emprendedor	0,171	0,680	-0,334	165	0,739
B12 Estar motivado por la calidad	0,305	0,581	-1,461	165	0,146
B13 Ser sensible ante los temas medioambientales	0,010	0,919	-0,164	165	0,870

Fuente: Elaboración propia.

lo que apunta a una mayor homogeneidad en las respuestas y, por consiguiente, a sus capacidades. En cambio, en el segundo grupo no se producen, salvo en casos aislados, modificaciones apreciables.

Por último, es interesante reseñar que se han producido algunos ligeros cambios en un supuesto doble ranking elaborado sobre la base del nivel de competencias que los estudiantes afirmaban poseer en el comienzo y en el final del curso, debido al proceso de aprendizaje efectuado (ver cuadro 9). Por ejemplo, entre las competencias específicas, Concienciarse de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas, ocupaba el primer lugar al principio y ha pasado a ser el segundo al final, en tanto que Evaluar la influencia que el entorno tiene en las empresas turísticas, ha pasado del tercero al primer lugar. Entre las competencias transversales, Tener un comportamiento responsable y ético era la más poseída tanto al principio como al final; Ser sensible a los temas medioambientales ocupaba el segundo lugar también en los dos momentos; no obstante, Estar motivado por la calidad, mejoró sensiblemente, subiendo del séptimo al tercer lugar.

Como puede observarse en dicho cuadro 9, se han producido más cambios en el orden entre los ítems A1 a A14 de las competencias específicas –10 de 14– que entre los ítems B1 a B13 de las competencias transversales –7 de 13–. Sin embargo, conviene aclarar que si se consideran conjuntamente las dos dimensiones, se encuentra que la media más alta, tanto al principio como al final, es B8 –Tener un comporta-

miento responsable y ético–, seguida, también en los dos periodos, de B13 –Ser sensible ante los temas medioambientales–; en tercer lugar estaría al principio B9 –Participar en su propio proceso de aprendizaje– y al final B12 –Estar motivado por la calidad–. Esto es, los ítems más valorados, tanto antes como después, se refieren a competencias transversales y no a competencias específicas.

V. CONCLUSIONES

No cabe duda que ante los nuevos e importantes retos que debe afrontar el Sector Turismo receptivo español, el capital humano es el recurso más importante con el que debe contar. En este sentido, el análisis de las competencias que deben poseer los profesionales de este sector, se muestra como un elemento clave de cara al futuro si queremos seguir siendo una potencia mundial de primer orden.

En este Sector, tanto las competencias transversales como las específicas que poseen estos profesionales, van a jugar un destacado papel en la competitividad de sus empresas e instituciones y, para adquirirlas, un adecuado proceso de aprendizaje, basado en un enfoque «profundo» –que se ajusta a las directrices emanadas del EEES– se hace imprescindible de cara a satisfacer las necesidades de unos clientes cada vez más formados y exigentes.

Pues bien, partiendo de un importante análisis aplicado a los estudios universitarios de Turismo, realizado a nivel de todo el estado español, se ha efectuado otro, pero

Cuadro 9
Número de orden de cada ítem dentro de su dimensión según el valor de su media aritmética, al principio y al final del semestre

Ítem	Tiempo	Orden
= A1 Dominar la terminología propia de la materia	P	4
	F	4
↓A2 Comprender e interpretar los fundamentos básicos de la organización y dirección de empresas	P	2
	F	5
↓A3 Aplicar estos fundamentos básicos a los principales tipos de empresas turísticas	P	6
	F	9
↑A4 Analizar los principales principios de diseño organizativo que se dan en las empresas turísticas	P	11
	F	6
↑A5 Determinar la influencia que los factores de contingencia tienen en el diseño de la estructura organizativa de las empresas turísticas	P	13
	F	8
=A6 Participar en el diagnóstico y diseño de las estructuras organizativas turísticas, aplicando las últimas tendencias existentes en el ámbito del diseño organizativo	P	12
	F	12
↓A7 Aplicar la dirección participativa por objetivos en las organizaciones turísticas	P	9
	F	11
↓A8 Concienciarse de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas	P	1
	F	2
↓A9 Aplicar la dirección estratégica a la dirección de las empresas turísticas	P	8
	F	10
↑A10 Fijar, adecuadamente, la misión y los objetivos de una empresa turística	P	5
	F	3
↑A11 Evaluar la influencia que el entorno tiene en las empresas turísticas	P	3
	F	1
=A12 Analizar la competitividad de una empresa turística	P	7
	F	7
=A13 Diagnosticar, bajo una perspectiva estratégica, las empresas turísticas	P	14
	F	14
↓A14 Formular e implantar estrategias en las empresas turísticas	P	10
	F	13
↓B1 Trabajar en equipo	P	4
	F	7
=B2 Resolver problemas (en el ámbito de la dirección y organización de empresas turísticas)	P	13
	F	13
↓B3 Planificar y organizar su propio trabajo	P	6
	F	8
↑B4 Gestionar (buscar, clasificar, almacenar y utilizar) la información disponible	P	9
	F	4
=B5 Tomar decisiones consensuadas	P	11
	F	11
=B6 Tener capacidad de análisis y de síntesis	P	12
	F	12
↓B7 Conocer y aceptar la diversidad y multiculturalidad como elemento clave de la vida	P	5
	F	6
=B8 Tener un comportamiento responsable y ético	P	1
	F	1
↓B9 Participar en su propio proceso de aprendizaje	P	3
	F	5
=B10 Ser creativo	P	10
	F	10
↓B11 Tener iniciativa y espíritu emprendedor	P	8
	F	9
↑B12 Estar motivado por la calidad	P	7
	F	3
=B13 Ser sensible ante los temas medioambientales	P	2
	F	2

Fuente: Elaboración propia.

aplicado a una asignatura integrada en dichos estudios e impartida en la Universidad Autónoma de Madrid.

Del análisis de los datos captados se ha comprobado la existencia de un elevado nivel de consistencia interna de las competencias consideradas, obteniéndose unos resultados muy satisfactorios que permiten evidenciar un adecuado proceso de aprendizaje, muy intenso en el grupo de las competencias específicas propias de la asignatura elegida y más que aceptable en el grupo de las competencias transversales.

Se ha comprobado que se ha producido, debido a la impartición de la asignatura seleccionada, un aumento en la valoración de los ítems que componen las competencias específicas, así como una disminución en la dispersión, tanto absoluta como relativa, lo que indicaría que éste ha sido acompañado por un mayor consenso en la valoración, lo cual parece indicar que se ha producido un adecuado proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes y, lo que es igualmente importante, se han nivelado los niveles de competencias existentes entre ellos tras dicho proceso de aprendizaje.

Con el paso del semestre, se han apreciado algunos interesantes cambios en el orden de posesión de las competencias analizadas, tanto transversales como específicas, siendo interesante concluir con la idea de que nuestros futuros profesionales del Sector Turismo afirman son muy conscientes de la responsabilidad social que deben asumir las empresas e instituciones turísticas, que poseen un comportamiento responsable y ético, que son sensibles a los temas medio-

ambientales y que son capaces de evaluar la influencia que el entorno tiene sobre las empresas turísticas.

Por último, es interesante resaltar que algunas de las competencias transversales como Trabajar en equipo, Planificar y organizar su propio trabajo y Participar en su propio proceso de aprendizaje, que en un principio admitían poseer, con cierto optimismo, en alto grado, tras la realización de trabajos en grupo y la continua convivencia en el aula, no sólo no han mejorado, sino que han disminuido, lo cual indica un reconocimiento de la dificultad que tiene la aplicación práctica de alguna de las competencias contempladas en el estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCENTURE (2007): *Las competencias profesionales en los titulados*. Madrid.
- ACOSTA, A. J.; FERNÁNDEZ, N., y MOLLÓN, M. (2002): *Recursos humanos en empresas de turismo y hostelería*. Prentice Hall. Madrid.
- ALONSO ALMEIDA, M.; BARCOS REDÍN, L., y MARTÍN CASTILLA, J. I. (2006): *Gestión de la calidad de los procesos turísticos*. Editorial Síntesis. Madrid.
- ANECA (2004). *Libro Blanco del Grado en Turismo*. Madrid.
- BARRON, P. (2004): «The Learning Style Preferences of International Students Studying Hospitality and Tourism Management in Australia», en Ch. Cooper et al. (eds.), *Creating Tourism Knowledge*. Council for Australian University Tourism and Hospitality Education Conference. Australia.

- BIGGS, J. B. (1999): *Teaching for quality learning in university*. Open University Press. Buckingham.
- BOYLE, A., y ARNOTT, A. (2004): «What Tour Guide stories can tell us about learning, Education and Training», en Ch. Cooper et al. (eds.), *Creating Tourism Knowledge*. Council for Australian University Tourism and Hospitality Education Conference. Australia.
- CASANUEVA, C.; GARCÍA, J., y CARO, F. J. (2000): *Organización y gestión de empresas turísticas*. Pirámide. Madrid.
- CINTERFOR (2002): *Informe 2002*. En red: <http://www.cinterfor.org.uy>.
- DE HARO, J. M., y AGUT, S. (2004): *Fundamentos de psicología para profesionales de los recursos humanos*. Thomson-Civitas. Madrid.
- DISSA, A. A.; ELBY, A., y HAMMER, D. (2003): «J's epistemological stance and strategies», en G. M. Sinatra y P. R. Pintrich (eds.), *Intencional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DONOLO, D. (2004). «Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales», *Primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia*. Ciudad de México. México.
- ECHVERRÍA, B. (2004): «Formación e inserción profesional», en L. Buendía, D. González y T. Pozo (eds.), *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Editorial La Muralla. Madrid.
- GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C., y QUINQUER, D. (2004): «La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- HACKER, D. (1998): «Definitions and foundations», en D. J. Hacker, J. Dunlonky y A. C. Graesser (eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah. NJ:Erlbaum.
- HACKER, D.; DUNLONKY, J., y GRAESSER, A. C. (1998): *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah. NJ:Erlbaum.
- HASSALL, J., y JOICE, J. (2001): «Approaches to learning of management accounting students». *Education + Training*, 43 (3), 145-152.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1996): «La evaluación de los alumnos en el contexto de la evaluación de la calidad de las universidades», *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2004): «Enseñar y aprender en la universidad: ¿qué enseñar?, ¿qué aprender?». Ponencia presentada en el *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria, Pedagogía universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Enero 2004. Universidad de Deusto.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; DA FONSECA ROSARIO, P., y RUBIO ESPÍN, M. (2005): *Aprendizaje competencias y rendimiento en Educación Superior*. Editorial La Muralla. Madrid.
- HUERTA, J.; PÉREZ, I. S., y CASTELLANOS, A. R. (2003): *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- IRIGOIN, M., y VARGAS, F. (2002): *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones*. CINTERFOR-OPS. Montevideo.
- KOLB, D. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- LARKIN, T. (2002): *A Global Approach to learning styles*. Ponencia presentada en el Congreso Frontiers in Education Conference. Boston. Massachusetts.
- LUQUE, M. L. (2003): «The role of domains specific knowledge in intellectual conceptual change», en G. M. Sinatra y P. R. Pintrich (eds.), *Intencional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- MASON, L. (2003): «Personal epistemologies and intencional conceptual change», en C. M. Sinatra y P. R. Pintrich (eds.), *Intencional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- POGGLIOLI, L. (1997). *Series Aprender a Aprender*. Fundación Polar. Caracas.
- RANSDEN, P. (2003): *Learning to teach in higher education*. 2.^a edición. Routledge. Londres.
- RICHARDSON, J. T. E. (2000): *Reseaching student learning*. Buckingham Society of Reseach in Higher Education and Open University Press.
- RINAUDO, M. (2000): *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Ediciones Educando. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ ANTÓN, J. M., y RUBIO, L. (2006): «Propuesta de creación de un modelo de capital intelectual hotelero latinoamericano», *Estudios Turísticos*, 167. Madrid.
- RODRÍGUEZ ANTÓN, J. M.; ALONSO, M.; RUBIO, L., Y ESTEBAN, C. (2007): *Competencias personales y su aprendizaje: un análisis empírico aplicado al sector turismo*, comunicación presentada en el XIV Congreso AECA. 19-21 septiembre. Valencia.
- RODRÍGUEZ ANTÓN, J. M.; RUBIO, L.; ESTEBAN, C., y ALONSO, M. (2007): *Development of human resources capabilities in Tourism: An empirical application*. Comunicación presentada en la Unwto Ulysses Conference 2007. 30-31 mayo, Madrid.
- RUBIO, L.; RODRÍGUEZ ANTÓN, J. M.; ESTEBAN, C., y ALONSO, M. (2007): *Estudio sobre las competencias personales de los profesionales del turismo*. Comunicación presentada en la XXI Reunión Anual ASEPELT. 20-23 junio, Valladolid;
- RUGARCÍA, A. (2001): *Hacia el mejoramiento de la educación universitaria*. Universidad Iberoamericana. Golfo centro. Editorial Trillas. México.
- SINATRA, G. M., y Pintrich, P. R. (2003): *Intencional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SOMUNCUOGLU, Y. (1999): «Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies», *Journal of Educational Research*, 92 (5), 267-277.
- STONE, N. J. (2000): «Exploring the relationship between calibration and self-calibration and self-regulated learning», *Educational Psychology Review*, 12, 437-475.
- TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. ANECA. Universidad de Deusto. Bilbao.
- UNESCO (1998): «La educación superior en el siglo XXI: visión y acción», *Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Octubre de 1998. París.
- UNESCO (2003): Enseñanza y aprendizaje; 2003. <http://innovemos.unesco.cl/eya/index.act>
- VARGAS, F.; CASANOVA, F., y MONTANARO, I. (2002): *El enfoque de la competencia laboral: manual y financiero*. CINTERFOR. Montevideo.
- WEINERT, A. B. (1985): *Ingreso del individuo en la organización*, en Manual de la psicología de la organización. La conducta humana en las organizaciones. Herder. Barcelona.
- WINNE, P. H., y JAMIESON-NOEL, D. (2001): *How self perceptions of prior knowledge and self-regulated learning interact to affect learning*. Paper presentado en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Investigación sobre Educación. Seattle.
- YAN, I., y KEMBER, D. (2004): «Avoider and engager approaches by out-of-class groups: the group equivalent to individual learning approaches», *Learning and Instruccion*, 14, 27-49.

NOTAS

(1) El presente trabajo está basado en tres comunicaciones aceptadas y presentadas por los autores a otros tantos congresos desarrollados en 2007: Rodríguez Antón, J. M.; Rubio, L.; Esteban, C., y Alonso, M. (2007): *Development of human resources capabilities in Tourism: An empirical application*. Unwto Ulysses Conference 2007, 30-31 mayo, Madrid;

Rubio, L.; Rodríguez Antón, J. M.; Esteban, C., y Alonso, M. (2007): *Estudio sobre las competencias personales de los profesionales del turismo*. XXI Reunión Anual ASEPELT. 20-23 junio, Valladolid. Y Rodríguez Antón, J. M.; Alonso, M.; Rubio, L., y Esteban, C. (2007): *Competencias personales y su aprendizaje: un análisis empírico aplicado al Sector Turismo*. XIV Congreso AECA. 19-21 septiembre. Valencia.

