

**LAS COMPETENCIAS
PROFESIONALES DE LOS LICENCIADOS
EN DERECHO**



**UNIVERSIDAD DE A CORUÑA
FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA
MASTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**AUTORA: MARIA LUISA CID CASTRO
TUTORA: MARIA JESÚS FREIRE SEOANE
FECHA: SEPTIEMBRE 2014**



María Jesús Freire Seoane, Profesora Titular de Análisis Económico y ADE de la Universidad de A Coruña

AUTORIZO la presentación como Tesis de Fin de Máster del Máster en gestión y Políticas Públicas del trabajo titulado “Las competencias profesionales de los licenciados en Derecho”, realizado por la alumna Doña María Luisa Cid Castro, bajo mi autorización y dirección. Considero que dicha Tesis de Fin de Máster reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa de acuerdo con la normativa establecida a tal efecto por la Universidade da Coruña.

A Coruña, 3 de septiembre de 2014

Fdo. María Jesús Freire Seoane

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS LICENCIADOS EN

DERECHO

RESUMEN

Las competencias profesionales de los Licenciados en Derecho de la UDC analizadas mediante el estudio del mercado laboral y de la valoración de los propios titulados que se han incorporado al mercado laboral en los últimos años, tanto de las genéricas como de las específicas, y tanto de las adquiridas como de las aplicadas, nos ofrecen una información clave sobre los desajustes que se producen en el paso de lo académico a lo profesional. El análisis de estos datos y estos desajustes desde las teorías de la economía de la educación y de los actuales conceptos y aplicaciones de las competencias profesionales en el campo de los recursos humanos, nos ofrecen información práctica y útil sobre aspectos de mejora en la etapa formativa universitaria, de cara a una optimización de la formación académica de los futuros profesionales desde los puntos de vista individual y también social.

PALABRAS CLAVE: competencias, educación, economía

AS COMPETENCIAS PROFESIONAIS DOS LICENCIADOS EN DEREITO

RESUMO

As competencias profesionais dos Licenciados en Dereito da UDC analizadas mediante o estudo do mercado laboral e da valoración dos propios titulados que se incorporaron ó mercado laboral nos últimos anos, tanto das competencias xenéricas como das específicas, e tanto das adquiridas como das aplicadas, ofrécennos una información clave sobre os desaxustes que se producen no paso do académico ó profesional. A análise destes datos e destes desaxustes dende as teorías da economía da educación e dos actuais conceptos e aplicacións das competencias profesionais no campo dos recursos humanos, ofrécennos información práctica e útil sobre aspectos de mellora na etapa formativa universitaria, de cara a una optimización da formación académica dos futuros profesionais dende os puntos de vista individual e tamén social.

VERBAS CLAVE: competencias, educación, economía

PROFESSIONAL COMPETENCIES OF LAW GRADUATES

ABSTRACT

Professional competencies of Law Graduates in University of A Coruña, through the study of labour market and of the evaluation given by graduates that have been incorporated into labour market in the past few years, not only of general capabilities but specific competencies as well, and not only of the acquired competencies but the applied ones too, have given us key information about maladjustment in the way from academic education to professional development. The analysis of data and these maladjustment from the point of view of the Education Economics and recent concepts and applications of the notion of professional competencies in the field of human resources, can offer us a practical, useful information about how to improve in university education for a better academic formation of future professionals, both from an individual and a social point of view.

KEY WORDS: competencies, education, economy

Índice de contenidos

1. Introducción	7
2. Antecedentes teóricos de la economía de la educación	9
2.1. Teoría del capital humano	11
2.2. Teoría del filtro (screening hypothesis)	17
2.3. Teoría institucionalista	21
3. Definición de las competencias profesionales	28
4. Metodología	31
4.1. Variables analizadas	33
5. Las competencias profesionales de los licenciados en Derecho de la UDC	35
5.1. Ítems de competencias específicas	36
5.2. Ítems de competencias genéricas	39
6. Evidencia empírica de la transición de la Universidad al mercado laboral de los licenciados en Derecho	41
6.1. Introducción	41
6.2. De la universidad al ejercicio de la profesión: aspectos laborales	43
7. Las competencias específicas de los licenciados en Derecho de la UDC	53
7.1. Competencias específicas adquiridas	55
7.2. Competencias específicas aplicadas	57
7.3. Diferencial entre competencias específicas aplicadas y adquiridas	61
8. Las competencias genéricas de los licenciados en Derecho de la UDC	68
8.1. Competencias genéricas adquiridas	69
8.2. Competencias genéricas aplicadas	71
8.3. Diferencial entre competencias genéricas aplicadas y adquiridas	74
Conclusiones	77
Bibliografía	82

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es **estudiar y analizar la inserción laboral de los graduados universitarios de la titulación de Licenciatura en Derecho de la Universidad de A Coruña** (que, en adelante denominaremos UDC), considerando la realidad del mercado laboral actual para este tipo de graduados, así como las **competencias profesionales** genéricas y específicas de esta profesión, adquiridas en su formación y aplicadas en el trabajo activo.

El desempleo juvenil es una de las principales preocupaciones sociales (quizá la principal en este momento), y un desafío conseguir que los jóvenes logren una inserción laboral tras lograr su titulación universitaria. Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) publicadas el pasado mes de julio de 2014, la tasa de paro del colectivo juvenil bajó en 2,3 puntos respecto al trimestre anterior, pese a lo cual se sigue situando en la muy preocupante cifra del 53,12%, si bien no debe perderse de vista que el parámetro empleado por la EPA para este colectivo es el de menores de 25 años, lo cual debe ser tenido en cuenta a la hora de valorar la influencia en los titulados universitarios consultados, ya que la muestra se circunscribe a sujetos que obtuvieron su titulación en los cursos 2005/06 y 2007/08, dado el margen de tiempo existente entre la finalización de los estudios universitarios y el límite de edad reflejado por la Encuesta.

En cualquier caso, nuestro objetivo será **buscar las variables del proceso de inserción** en el mercado laboral que tienen mayor incidencia, especialmente en el primer trabajo y, en relación con ello, las **competencias** que van a suponer una ventaja competitiva en el complicado (y muy competitivo) proceso de pasar desde los estudios universitarios hasta una inserción laboral de éxito, lo cual depende de múltiples aspectos en los que habrá que analizar, desde un nivel macro, tanto **las necesidades del**

mercado como **las características personales** de los universitarios; y desde un nivel micro la **experiencia personal** de jóvenes que ya han tenido un recorrido en diferentes puestos de trabajo, a fin de profundizar en su preparación, **actitudes, valores y otras características individuales**.

Empezaremos pues, por analizar algunas **teorías sobre educación** y su capacidad para demostrar empíricamente el valor de la educación tanto para el individuo como para la sociedad.

Analizaremos la metodología y la calificación de **competencias genéricas y específicas** a través de la descripción de diferentes ítems. Seguidamente desarrollaremos una descripción detallada de las **competencias específicas** de los titulados, calculando las diferencias entre las **competencias aplicadas y las adquiridas**, y con una desagregación por género. Seguiremos analizando **competencias genéricas** desarrolladas en modo descriptivo, incluyendo aspectos de género y la diferencia entre aplicadas-adquiridas; todo ello en relación a datos recabados fundamentalmente en 2012 (en concreto entre julio y septiembre de 2012) por el Observatorio Ocupacional de la Universidade da Coruña y, para finalizar, estableceremos las **conclusiones** alcanzadas en función de los resultados y la **bibliografía**.

2. Antecedentes teóricos de la economía de la educación

Aunque ya los economistas neoclásicos, al igual que sus predecesores, hacían referencia a la educación en sus escritos, desde el punto de vista productivo, la Economía de la Educación empieza a tener importancia cuando se considera que el capital humano de los individuos es en realidad un escaso recurso que, debidamente movilizado, incrementa las capacidades productivas de las personas, no hace más de cincuenta años con la aportación decisiva de economistas norteamericanos como Schultz y Becker. Así considerada, la educación funciona como los demás bienes económicos, compitiendo por los recursos con sanidad, defensa, justicia u otros bienes sociales. Desde esta premisa, se abre un vivo debate entre los economistas sobre la asignación de esos escasos recursos a las distintas actividades económicas y sociales para obtener el mayor bien social, llegando, a través del uso de instrumentos económicos, a determinar el tamaño óptimo del sector educativo y realizar el cálculo de los medios que requiere su financiación. En estas décadas se han desarrollado diversos modelos que han resistido de desigual manera el transcurso del tiempo, analizando tanto los efectos externos del capital humano como la educación desde un punto de vista interno con análisis incluso de los distintos sistemas educativos.

Blaug publica el primer libro sobre economía de la educación en 1970 y en 1982 se publica el primer número de *Economics of Education Review*, una revista también nacida en Norteamérica dedicada exclusivamente a la economía de la educación. En 1993 se crea *Education Economics*, de origen inglés pero repercusión internacional. En España las primeras tesis se defendieron en los años 70, desde entonces numerosos investigadores han dedicado sus esfuerzos a esta disciplina. En

1992 se fundó la Asociación de Economía de la Educación (AEDE) que cuenta con más de un centenar de socios en nuestro país.

Volviendo al punto de partida y a la idea original, el **concepto de capital humano**, la OCDE en su informe de 2013 “Skills Outlook 2013” (OECD, 2013), lo define como los **conocimientos, habilidades, competencias y otros atributos incorporados a los individuos**.

De acuerdo con esto, el sistema educativo, la formación continua y la experiencia laboral serán el principal canal de incorporación de capital humano, pero también otros contextos como las relaciones sociales y familiares o los medios de comunicación. La Sociedad también atribuye a los sistemas de educación y formación funciones como la transmisión de valores, el desarrollo personal de los individuos, la flexibilización del mercado de trabajo como política activa de empleo, el incremento del crecimiento económico y la promoción de la innovación tecnológica. Todo ello viene convenientemente enunciado en el **Libro Blanco sobre el Crecimiento, Competitividad y Empleo (1993)**.

Por todo ello la educación se ha constituido en uno de los campos de investigación más interesantes en la actualidad, centrando la atención los investigadores en ciencias sociales, economistas, psicólogos, etc.. que intentan hacer aportaciones con proyección de futuro, aunque partiendo de referencias de las escuelas clásica y neoclásica.

Junto con la economía de la salud, se considera por gran número de investigadores que la economía de la educación se erige como parte primordial de la Ciencia Económica en su estudio de los recursos humanos. Poco a poco, las investigaciones en este campo se han incorporado a temas como la economía del trabajo, el comercio internacional, las finanzas públicas o el crecimiento económico.

Asimismo, la economía de la educación ha demostrado aportar grandes controversias por no existir ningún planteamiento que, de forma concluyente, pueda ser aceptado o refutado.

Sin embargo, una mayoría de las teorías consideran la demanda privada de educación como la demanda de un recurso económico y un bien de inversión, dado que, en principio, a mayor educación, mayores serán las ventajas competitivas en la consecución de un buen puesto de trabajo, y mejores salarios sin que esté claro el motivo de que se pague más a quienes han recibido más educación, aunque pasaremos a relatar, seguidamente **la teoría del capital humano, del filtro y la institucionalista** consideradas las más relevantes.

2.1. Teoría del Capital Humano

Ya los clásicos subrayaron la influencia que la educación tiene en la producción, pero no se llegó a proponer un verdadero marco teórico hasta mediados del siglo XX.

Esta teoría nace en Diciembre de 1960 a raíz de la conferencia **“Investment in Human Capital” de Schultz, T.W.** en la 73 reunión anual de la Asociación Americana de Economía en Saint Louis.

Según Schultz, los conocimientos y cualificaciones se pueden asimilar a un capital en cuya constitución se produce una **inversión deliberada por parte de los individuos**. El trabajador no aporta al mercado de trabajo sólo su fuerza física y sus capacidades innatas, también aporta unos conocimientos que habrá ido adquiriendo durante su educación, que le son propios, y lo hacen diferente a otros trabajadores,

ligando a esta idea **no sólo los retornos en los individuos sino incluso al crecimiento del producto nacional de los países** como resultado de esta inversión.

Así, la demanda de formación o educación, se considera y concibe como un bien de inversión que aumenta los potenciales económicos de quien lo recibe, que se transforma a medida que se educa y recibe conocimientos, incrementando la diferencia de este sujeto respecto de los demás en sus capacidades de producción ya que aquéllos no habrán recibido los mismos conocimientos.

Estas premisas han ido siendo desarrolladas por distintos investigadores como Becker, G. (1964) en su libro Human Capital, Denison, E. (1970) o Mincer, J. (1974) que junto a Becker y Chiswick (1966) formularon el modelo matemático que relaciona las ganancias en el mercado de trabajo con las inversiones en capital humano; o Ben-Porath (1967), Psacharopoulos (1973), Belzil y Hansen (2002) por citar sólo algunos.

En España, Quintás y Sanmartín (1978) están entre los primeros en realizar estimaciones del rendimiento de la educación desde la evaluación de la tasa de rendimiento interno, abundando desde entonces los trabajos empíricos en esta materia. Según esta teoría, las empresas competirán por los sujetos mejor preparados, bajo la premisa de que serán los más productivos; y los trabajadores invertirán en su formación sobre la premisa de que ésta les proveerá de beneficios y ventajas frente a otros; una idea nueva que no ha estado exenta de polémica, aunque su desarrollo se ha realizado primordialmente siguiendo el **modelo neoclásico** incluyendo sus principales características que, a modo de recapitulación, resumiremos en tres:

- a) Las relaciones humanas son el producto del comportamiento racional de los individuos, en las que cada cual actúa en defensa de sus legítimos intereses**

b) El mercado, mediante la oferta y la demanda actuando libremente, es el marco de asignación eficiente de los recursos

c) Cada sujeto intenta maximizar su utilidad tomando decisiones que se basan en un análisis coste-beneficio de los recursos disponibles

Dentro de este modelo neoclásico se llega a otra afirmación importante: **con el paso del tiempo, la competencia entre los individuos hace que la productividad de un mismo factor llegue a ser idéntica**. Así que, entre trabajadores en una situación de equilibrio, se producirán **diferencias sólo por las distintas capacidades adquiridas por la inversión** realizada en formación, o por las características **innatas** del sujeto.

Esta inversión en formación puede considerarse singular, al menos en tres aspectos:

a) Depende de un concreto entorno cultural y social

b) Puede estudiarse cómo (cuantitativa y cualitativamente) los distintos sistemas educativos afectan al cálculo de costes

c) La relación entre los distintos niveles académicos y los ingresos de los individuos, existen y deben tenerse en cuenta.

Recordemos que según esta teoría, la oferta y la demanda de trabajo son las variables que determinan el salario y los niveles de empleo en la economía. Se producirán variaciones en la cantidad de empleo cuando se produzcan incrementos o disminuciones en los salarios, pero siempre se tenderá al equilibrio. Por ello **esta teoría considera que la inadaptación de oferta a las cualificaciones que la demanda solicita, son las causantes del paro**, por lo que las **soluciones pasan por adecuar y equilibrar oferta y demanda**.

Las diferencias de productividad entre los más y los menos formados harán que los empleadores se decanten claramente por estos últimos, con una secuencia educación

-productividad-empleo-salario que se encuentra dentro del ya señalado marco neoclásico que retribuye más a los que considera más productivos. Es por ello que **puede considerarse a la formación como un bien de inversión individual, pero también social**, ya que los sujetos esperan que su inversión en educación revierta en ellos directamente, pero la sociedad lo entiende también como un medio que aumenta la producción de bienes y servicios, un activo claramente rentable.

Así, podemos establecer que **la principal aportación de la teoría del capital humano es que hay características que influyen de forma decisiva en las opciones de empleo y también en los ingresos y beneficios de los sujetos y de la sociedad.**

Desde un punto de vista científico es necesario desarrollar los modelos que permitan que estos conceptos puedan medirse, así como sus retornos: **la formación**, entendida como un parámetro mensurable en función de los años dedicados a la educación; **la experiencia** podría medirse por los años de ejercicio profesional y/o laboral; y **la inteligencia**, en menor medida, que se mide en función del cociente intelectual del sujeto.

A la hora de realizar estos seguimientos y aplicar modelos de medida, propone Blaug, M. (1983) una serie de postulados a tener en cuenta:

- a) Los sujetos emplearán siempre parte de su renta en sí mismos, apostando por beneficios futuros, pecuniarios y no pecuniarios.
- b) El demandante de una educación post-obligatoria, lo hace por una actitud inversora, no consumidora
- c) Existen variables de costes actuales (directos e indirectos) y variables futuras sobre las expectativas de oportunidades de empleo y de niveles retributivos, que influyen en la demanda de educación post-obligatoria.

Es así como llegamos al concepto de **Tasa de Rendimiento Interno** de la inversión en educación, denominada habitualmente TRI, que consideraremos un instrumento básico de la economía aplicado al campo concreto de la Teoría del Capital Humano y que, al igual que sucede en otros campos, constituye una herramienta de toma de decisiones de inversión utilizada para conocer la factibilidad de diferentes opciones de inversión.

Podemos afirmar que el TRI mide el promedio geométrico de los rendimientos futuros esperado de una inversión. Para su cálculo estableceremos la correlación entre los costes del proceso educativo con los futuros ingresos de los sujetos con mayor formación. Pero la comparativa la realizaremos para dos grupos de rendimientos: privados y sociales. Los primeros serían los que directamente repercuten sobre el sujeto y los rendimientos sociales, los que van más allá de lo individual, generando ventajas en otros miembros de la sociedad. Así, con el método TRI podremos calcular tanto **la Tasa de Rendimientos Privado o TRP** (en la que sólo contarán los costes y beneficios individuales) y la **Tasa de Rendimiento Social o TRS**, que tendrá en cuenta también los gastos públicos en educación y los aumentos de impuestos que se esperan dados los aumentos de renta en los sujetos que han recibido altos niveles y largos períodos de formación.

Para el cálculo de los rendimientos privados de las inversiones educativas pueden usarse, al menos en teoría, varios métodos (Psacharopoulos,1981), aunque destacan el “método algebraico” (tradicional, completo o elaborado); y el “método de Mincer” también llamado método de la función de ingresos de capital humano.

Siguiendo la Teoría del Capital Humano, la comparación entre las tasas de rendimiento privado y rendimiento social, habrá que elegir entre aumentar o no la educación. Si la Tasa de Rendimiento Privado es menor que la Social, habrá que

incrementar la inversión en formación. La sobrecualificación se produce cuando los postulados son a la inversa.

Podemos, por ello, ver que en esta relación que ya hemos establecido entre los rendimientos futuros y los niveles formativos, los perfiles de los individuos señalarán que **el nivel máximo de ingresos se logra a una edad más avanzada en los sujetos con mayor educación**; los ingresos se incrementan a una tasa decreciente y alcanzan un tope máximo para, seguidamente, mantenerse o reducirse. No es menos cierto **que la inversión en capital humano decrece con los años**. Por ello consideramos que **el tiempo es un factor importante que afecta al capital humano** y la tasa salarial o precio sube cuando aumenta la formación. El cálculo de los rendimientos económicos derivados de las inversiones en estudios universitarios de ciclo largo requiere determinar costes y beneficios, los cuales deben ser descontados al momento presente (o sea, cuando se realiza la inversión).

Asimismo, cuanto más tarde se hagan las inversiones en capital humano, menor será el tiempo para que se produzcan los beneficios, así que con el paso del tiempo la inversión en capital humano será descendente.

De este modo, cuando un joven finalice su formación obligatoria y opte entre seguir estudiando o ir al mercado de trabajo, deberá considerar también los distintos costes tanto directos como indirectos o de oportunidad de cada una de las dos opciones. Si decide incorporarse al mercado, lo hará más joven e iniciando la obtención de ingresos, con un nivel menor que el que invierte una serie de años en continuar con los estudios pero que, en su momento, de forma previsible, percibirá unos beneficios mayores para el futuro.

El análisis de las tasas de rendimiento se ha convertido en una forma estándar de valorar la educación. La “metodología algebraica” siguiendo a Psacharopoulos

(1981) es una herramienta útil aunque existen otros métodos como aquellos que trabajan con perfiles edad-ingresos. Aunque obviamente los estudiantes no desarrollan cálculos precisos y completos sobre su actuación, tanto ellos como sus familias e incluso las Administraciones Públicas, tienen en cuenta los factores que están implícitamente considerados, por ejemplo:

- a) Las personas con mayor grado de formación tendrán más oportunidades de empleo y sus ingresos serán más elevados
- b) Si los ingresos de estos sujetos muestran su capacidad productiva es que la formación incrementa la productividad
- c) Si el desarrollo de una sociedad es una función del aumento de la capacidad productiva de sus miembros, una mayor formación servirá a una mejora del desarrollo económico.

2.2. Teoría del filtro o Screening Hypothesis

Existen algunos autores que contradicen a la Teoría del Capital Humano por entender que no hay correspondencia científica entre educación y remuneraciones en un escenario de crecimiento económico.

La Teoría de la Selección o del Filtro fue formulada originalmente por Berg en 1970, así como por Kenneth Arrow (1973) y Michael Spence(1973), Stiglitz, j.(1975), Rosen (1977), Riley (1979) y Easton (1988).

La teoría señala que los niveles académicos y las calificaciones tienen poco que ver con la productividad, sino con la selección por parte de los empresarios de aquellos individuos con mayor educación aunque no aumenten la productividad, sino

que el nivel formativo sirve para una primera selección y luego se desarrolla una segunda selección dentro del propio puesto de trabajo.

En esta teoría se reflexiona sobre el hecho de que, aunque las características de un determinado trabajo no varíen, sí se han incrementado notablemente los requisitos académicos que se solicitan para acceder al mismo, lo cual se ve refrendado tras un análisis de los datos. La conclusión es que se está produciendo una inflación educativa o sobre educación sin una variación real de la productividad. Esta idea de selección perjudicó a la Teoría del Capital Humano que, desde un punto de vista optimista, creía que el incremento de la formación incrementaba la productividad del individuo. Si se confirma que la formación no produce incremento de productividad sino que sólo cambia las fórmulas de asignación de los puestos de trabajo, los beneficios sociales desaparecen aunque lleguen a producirse los incrementos de las ventajas competitivas en el mercado laboral y el incremento de renta de los sujetos.

El punto de partida para esta teoría es que la información con la que se trabaja en el acceso al mercado de trabajo es imperfecta e incompleta, las capacidades del individuo no se conocen a priori, ni su potencial de productividad, por lo que la decisión que se adopte en la selección sólo se verá refrendada o refutada por la praxis y el tiempo, pero para tomar la decisión la formación es el factor más utilizado. A priori, los seleccionadores entienden que un determinado nivel educativo indica que su implantación en la empresa será fácil y poco costosa, así como una disposición al trabajo, la constancia, el talento y la voluntad, elementos que se consideran necesarios para alcanzar determinados niveles académicos. Además, el propio esquema de la educación facilita que se conozca quiénes son los mejores perfiles, los que han aplicado mejor sus aptitudes y se han formado más y mejor, y las empresas competirán para conseguir a los mejores, mejorando a su vez las condiciones laborales y ofreciendo a los

más cualificadas condiciones más beneficiosas, por lo que los sujetos tendrán esto en cuenta a la hora de planificar su futuro e invertir su tiempo, dinero y esfuerzo en una mayor formación.

Dentro de esta teoría se admite que **lo importante no es estudiar para aumentar los conocimientos y destrezas sino para obtener un diploma que acredite que se es mínimamente capaz en relación a un puesto.**

Según Morduchowicz (2004) podemos distinguir una versión débil de la teoría en la que la educación funciona como el primer criterio de los empresarios para la contratación. La versión fuerte alude a los elevados salarios de los trabajadores más formados independientemente de su desempeño más o menos productivo. En este marco se presentan **críticas** que consideran que el empresario puede revisar su decisión inicial en función de cómo se desenvuelva realmente el trabajador inicialmente seleccionado.

Parece claro que los más capacitados discernirán esta relación entre la formación y las condiciones laborales y establecerán estrategias para ser considerados entre los mejores, conscientes de que su nivel formativo será considerado el indicador de su capacidad y productividad, partiendo de que los propios individuos serán, desde el primer momento conscientes de que el coste de su mayor educación está inversamente relacionado con su productividad y que esta potencialidad productiva que se infiere de su nivel formativo será la etiqueta de su valoración en el mercado de trabajo. En definitiva, no se está afirmando que la educación suponga un incremento directo de la capacidad productiva, sino que proporciona información sobre las potencialidades y las capacidades del sujeto, algunas de las cuales son innatas.

De este modo deberemos entender que **el sistema educativo deberá transmitir adecuadamente la información sobre estas capacidades y potencialidades**, de forma que si no “etiqueta” adecuadamente a los sujetos, se produce

un fallo, al igual que si se transmite la educación sin que ello se traduzca en mayor capacitación o con posibilidades de que los sujetos fallen a la hora de transmitir su valía. Si el sistema funciona correctamente, los individuos utilizarán sus **títulos formativos como vía de comunicación** que transmitirá correctamente sus perfiles y este objetivo de conseguir títulos a fin de conseguir un perfil aunque no se incremente en absoluto la capacidad productiva, puede producirse. Esta reflexión es quizá la principal aportación de esta teoría.

Con este planteamiento se produce también una redistribución desde los menos capaces a los más capaces, como una de las consecuencias de un filtro educativo que, según ya hemos dicho, no tiene necesariamente que mejorar la capacidad productiva. Por esto y dados los elevados costes de la formación, la valoración social de la teoría podría ser negativa, tal y como reseña Quintás, J.R. (1983), pero lo cierto es que los incrementos de productividad sí pueden conocerse a través de la información que se proporciona sobre las capacidades innatas de los individuos en función de la educación adquirida. Como consecuencia de esta **diferenciación de los más capacitados, puede evitarse que éstos minoren su productividad por la desincentivación y frustración** producida por no sentirse adecuadamente valorados si no son identificados individualmente como los más capaces y quedan ocultos en el conjunto. Evitar esta bajada de productividad de los más capaces por frustración puede ser considerada, en sí, un incremento de esta productividad social.

Con la misma perspectiva social, es también una ventaja global el que las empresas mejorarán su funcionamiento y productividad si, al tener la información correcta de los individuos, pueden seleccionar mejor a las personas más adecuadas para cada puesto y, por tanto, mejorar sus resultados. En el fondo, una **mejor distribución**

de los recursos que evitaría una distribución aleatoria de los individuos que minoraría la producción.

En el fondo y en definitiva, la idea de que la formación mejora el desarrollo económico a través de los individuos más capacitados y productivos, subyace tanto en esta teoría del Filtro como en la del Capital Humano. Sin embargo, en la Teoría del Filtro, también se considera que, - bien por existir mercados laborales internos de distinta intensidad tanto públicos como privados o por circunstancias específicas en el momento de la contratación- a nivel individual, pueden producirse grandes variaciones en los salarios para el mismo nivel educativo, que puede llevar a escenarios en los que puede producirse que los menos educados con salario alto estén más valorados que los más formados con salario bajo.

2.3. La Teoría Institucionalista

Esta teoría se basa en el concepto de los mercados internos de trabajo (MIT), mercados en los que existe una gran competencia y están muy jerarquizados, y en los que los mercados internos y externos se comunican. Sus antecedentes se remontan a autores americanos como Thorstein Bunde Veblen (1857-1929), John Commons (1862-1945) y Clair Mitchel (1874-1948), si bien sus principales postuladores son Lester Thurow (1975), y Peter Doering y Michael Piore en su “Internal Labor Markets and Manpower Analysis” (1985).

Según Thurow (1975), son **los empresarios quienes diseñan los distintos puestos de trabajo y establecen los salarios, el nivel educativo requerido, los niveles de responsabilidad o las posibilidades de promoción. Además el trabajador, ya**

dentro de la empresa, necesitará de una formación propia y específica tras su incorporación, no pudiendo considerarse que su educación esté completada hasta que se ha producido esta adaptación que, poco a poco, lo incorporará al sistema propio de la empresa. En este marco, la mayor educación es un indicador de la capacidad de adaptabilidad del sujeto a nuevos escenarios, responsabilidades, objetivos y procesos; y nos indicarán también su potencial de absorción de nuevas informaciones. Con ello vuelve a ponerse el foco en el nivel relativo de formación de un sujeto frente a los demás, y ya no se compite por el salario, sino por el puesto de trabajo.

El modelo de Thurow, llamado “competencia por los puestos de trabajo”, tiene su base en que la mayoría de las cualificaciones que se aplican en el trabajo, se obtienen de manera informal en el propio puesto de trabajo.

Se entiende que existen grupos de sujetos que conforman colas (Teoría de la cola laboral”) en el mercado laboral y que jerarquizan y clasifican a estos sujetos en función de las características de cada trabajo situando en los mejores lugares a aquellos candidatos cuya incorporación al puesto concreto de trabajo suponga un menor coste para la empresa. Además, lo que se perdiera desde el punto de vista empresarial en eficiencia, por asignar de esta forma el salario, se ganará por dinamismo que se generará a largo plazo por el aumento de productividad dentro de la empresa. La empresa utilizará para esta valoración de sus costes por trabajador, los indicadores de edad, sexo, educación, test o entrevistas personales y con ello obtendrá una información aproximada del coste que será necesario para la preparación de ese candidato para el óptimo desarrollo del puesto de trabajo, dejando en situación de desempleo a aquellos que no hayan sido absorbidos por el mercado de trabajo que no es capaz de absorber las colas de candidatos en su totalidad.

Así que también en esta teoría institucionalista crítica de la teoría del capital humano, la formación es un claro indicador para el empleador a la hora de realizar la contratación, puesto que varía la posición del sujeto en la cola de trabajadores candidatos de forma determinante. Pero no es menos cierto que, **de producirse una situación de sobreeducación, y en un escenario de distribución constante de los empleos disponibles, puede darse el caso de que sujetos muy cualificados se vean abocados a aceptar puestos de trabajo inferiores a su categoría teórica,** respondiendo a ello con una nueva mejora formativa y concluyendo en una situación en que se mantiene la estructura de los empleos disponibles pero **se incrementa el nivel formativo para los mismo puestos.**

Los individuos no compiten por el salario, sino por el puesto de trabajo y cada puesto tendrá una productividad y un salario asociado. El sujeto se entrenará para alcanzar la productividad marginal del puesto que ocupa.

Existen distintos motivos por los que los sujetos más formados tienen más oportunidades de trabajo y posibilidad de obtener más ingresos que se derivan fundamentalmente del hecho de que las titulaciones permiten a los empresarios ahorrar costes de selección con un menor riesgo en la contratación puesto que estos títulos ya presuponen una selección previa de candidatos; además las características educativas también se traducirán en ahorro de costes formativos posteriores para la propia empresa empleadora según afirma Moreno (1998).

El modelo propuesto no supone una alternativa excluyente al modelo de competencia salarial, sino que ambos pueden coexistir. Se pone, pues, el acento en el ahorro de costes y no en la productividad como el factor clave a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los sujetos para un puesto de trabajo y determinar su mayor

empleabilidad y su mayor nivel de ingresos. Ganan más porque suponen un ahorro para su empresa.

A su vez, los institucionalistas, como Doeringer y Piore (1985) han mostrado a través de sus investigaciones que en las empresas hay fórmulas propias que asignan salarios y funciones, creándose mercados internos que acaban reproduciendo el esquema de un mercado laboral, con escalas en las que están los distintos puestos de trabajo que se ordenan según niveles formativos que son necesarios para su desarrollo. Al principio de estas colas estarán los puestos que limitan con el mercado exterior y que dan entrada a la empresa.

Ante la escasez de empleo, las personas competirán por una mejor posición en la cola laboral. De este modo la cola se usa para distribuir a los individuos entre los empleos disponibles. Será la distribución del empleo existente la que determine la distribución de ingresos. La distribución de los puestos de trabajo viene determinada por tres conjuntos de factores: las características del progreso técnico, que genera determinados tipos de trabajo; la sociología de los salarios; y la distribución de los costes de adiestramiento entre empleados y patronos.

De este modo, **las empresas recurren a un mercado externo para los puestos de menor responsabilidad, cualificación y sueldo**, sujetos para puestos de base o rutina, pero los **puestos ejecutivos y de responsabilidad se adquieren mediante promoción interna** de aquellos que ya están dentro de la empresa, puesto que el empleador promociona a los empleados en función de su productividad a lo largo de su carrera laboral dentro de la empresa.

En esta estructura, los mercados laborales externo e interno no se rigen por las mismas normas. El interno se rige por reglas administrativas que garantizan un alto grado de estabilidad laboral y expectativas de mejora futura con arreglo a la antigüedad

y a la productividad, mientras que el mercado externo es competitivo en función a las características de las ofertas de trabajo y los niveles de desempleo.

Estas normas y estructuras de los mercados de trabajo internos de las empresas, son beneficiosas tanto para empleadores como para los trabajadores que se ven más estables y con reglas que favorecen la igualdad entre los individuos. A su vez, el empresario que cubre sus mejores puestos dentro del mercado interno de acuerdo a la escala laboral, reduce los costes de formación porque la cualificación apropiada al puesto de trabajo se va produciendo de forma natural. Y apenas se corren riesgos en el mercado externo, ya que sólo se acude a éste para los puestos base que, en caso de producirse un problema o error en la valoración de los candidatos, puede ser fácilmente subsanado sin grandes alteraciones en la estructura de la empresa que no se ve afectada por este tipo de puestos de rutina, ni grandes costes de despido. La existencia de mercados internos en la construcción de Doeringer y Piore (1985) afirma que lo que tiene que vislumbrarse es si las normas administrativas que establece el mercado interno son rígidas a los acontecimientos económicos o responden a las libres variaciones de las condiciones económicas. En este último caso, la función de los mercados internos es mínima.

También es cierto que los mercados internos de trabajo disminuyen la conflictividad entre los empleados que se sienten más seguros y tienen la percepción de que se irán produciendo mejoras en sus carreras laborales, tanto de promoción en sus responsabilidades como en sus salarios, identificándose más y mejor con la empresa de la que forman parte y asimilando sus objetivos empresariales que se verán optimizados. Pero estos mercados internos no se encuentran en todo el sistema de empleo, según señalan Doeringer y Piore (1985), sino que se trata de un mercado dual que se subdivide en dos:

a) Primario: donde hay mercados internos caracterizados por la existencia de trabajos buenos con más estabilidad y mejores salarios, tecnologías, y que son ocupados por los empleados con mayores niveles de educación y formación

a1) Segmento superior: en el que salarios y estatus, y las probabilidades de promoción, movilidad y creatividad son elevados

a2) Segmento inferior: mayor presencia de rutina y estabilidad

En ambos hay una carrera laboral hacia puestos mejor pagados y de más categoría y que se caracterizan porque es imprescindible la posesión de los requisitos formativos correctos.

b) Secundario: no hay mercados internos, los salarios son bajos, con alta inestabilidad y baja formación, donde el empleo y los ingresos de los trabajadores vienen determinados por la oferta y la demanda del mercado de trabajo. En este segmento, la formación no es especialmente relevante.

En cualquier caso, según los estudiosos institucionalistas, los salarios se determinan en los mercados internos por procedimientos basados en: evaluación de los puestos, encuestas en el área, asignación de niveles técnicos. Los elevados salarios no se explican sólo por la formación y educación de los sujetos, sino que es determinante acceder al mercado primario desde el mercado exterior, como condicionante ineludible para los buenos trabajos que, a su vez, pasan por la formación y promoción interna de la empresa. Este acceso entre los mercados determinará la evolución de los individuos, puesto que la productividad dependerá también de la situación del sujeto en uno u otro, ya que un sujeto muy cualificado y productivo, no lo será si se ve limitado a desarrollar su carrera en el mercado secundario.

La diferencia principal con el modelo neoclásico es que la teoría de la cola laboral puede encuadrarse en un marco institucionalista por el contexto de mercado de

trabajo; tanto por la formación adquirida en el propio puesto de trabajo, como por otros factores como el poder negociador de las organizaciones sindicales, los salarios, que están vinculados a los puestos más que a los trabajadores, se determinan en un marco en el que la antigüedad y la capacidad juegan el papel fundamental.

3. Definición de las competencias profesionales

Son múltiples las acepciones de competencia. Levy-Leboyer (2001) desarrolla el concepto como autoridad (p.ej. estar bajo la competencia de alguien); capacitación (como grado de preparación, conocimientos o pericia); competición (compitiendo en puntos fuertes o en el ámbito directivo); cualificación (cualidades pertinentes para un puesto); incumbencia (usada por agentes sociales); suficiencia (en la ejecución de una profesión o categoría). En definitiva, se trata de un concepto polisémico y polivalente.

En cuanto al nivel normativo, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, es la base normativa en la que se fundamenta la adaptación de las titulaciones en España para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Ya esta normativa establece que:

“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”.

El proceso de adaptación de las enseñanzas universitarias españolas al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ETCS) mediante grados y máster basado en créditos hace que el estudio de las competencias y su correlación con la empleabilidad de los jóvenes titulados resulte más necesaria que nunca. Sin embargo, a lo largo de este trabajo, nos referiremos a datos recopilados en 2012 y cursos anteriores a este año en el que la implantación de cambios y adaptación al sistema europeo estaban

aún en proceso. Por este motivo en este trabajo no pueden valorarse plenamente los efectos de esta implantación en los actuales mercados laborales.

En el informe de González y Wagenaar financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates y Tempus de la Dirección de Educación y Cultura, informe *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), se establecen de forma protocolizada las bases para este tipo de análisis, y a él recurriremos en el desarrollo de estas consideraciones, sin perder de vista que el término “competencias” ha dado lugar a diferentes definiciones que, a su vez, ha propiciado distintas categorías e incluso un cierto grado de confusión, según afirma Díaz (2006).

Siguiendo por el análisis de los conceptos, como punto de partida para el posterior análisis de la realidad, nos encontramos con el Concepto de Capital humano en su primera consideración por Becker (1964) que establece que las **competencias genéricas** (generic skills) son un conjunto de habilidades que pueden ser aplicadas en distintos ámbitos y sectores de actividad. Por su parte, **las competencias específicas** (specific skills) son las propias de puestos de trabajo muy delimitados, y que ven restringida también su compatibilidad con distintos puestos de trabajo puesto que vienen delimitadas por los propios empresarios.

También son definidas por López Ruiz (2011) como un **sistema de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes y valores que se aplican en situaciones específicas** a la resolución de problemas complejos mediante un desempeño eficaz de las tareas académicas y profesionales para conseguir un pleno desarrollo personal integral.

Hay tres formas de desarrollar las propias competencias, según Levy-Leboyer (2001):

- 1.- La formación previa, antes de la vida laboral
- 2.- Durante la vida laboral

3.- En el propio ejercicio de una actividad profesional.

En cualquier caso el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo.

Todo ello repercutirá en la mejora de la calidad de la educación superior y también en la prosperidad económica, social y medioambiental, según señala Freire (2011).

Distinguiremos cuatro tipos de categorías:

- 1.- Aptitudes y rasgos de la personalidad
- 2.- Competencias genéricas
- 3.- Competencias específicas
- 4.- Competencias técnicas.

A efectos de los objetivos buscados en este estudio sobre las capacitaciones de los licenciados en Derecho de la UDC, nos centraremos en las dos centrales, esto es, competencias genéricas y específicas.

Concluiremos pues, las siguientes aproximaciones que nos permiten distinguir entre competencias genéricas y específicas:

a.- Competencias genéricas: conjunto de rutinas de comportamiento comunes a la mayoría de las profesiones y relacionadas con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (Levy-Leboyer, 2001; Freire et al., 2013)

b.- Competencias específicas: cualificación profesional concreta del individuo, compuesta de los saberes y técnicas propios de un ámbito profesional específico (de Miguel, 2005)

4. Metodología del estudio

Hemos desarrollado una metodología en tres fases, con procesos temporales predeterminados y específicos que dan validez a todo el trabajo:

- a.-Preparación y definición de las muestras
- b.- Recogida de datos
- c.- Análisis y elaboración de resultados

En la primera fase se ha tratado de garantizar la representatividad de las muestras y el conocimiento de la eficacia del proceso.

Se ha definido un marco muestral en distintos estratos que nos ha permitido obtener resultados desagregados.

Al diseñar las encuestas el objetivo ha sido proporcionar un referente respecto a competencias específicas y genéricas de los licenciados en Derecho (según salario, sector de actividad, tipo de trabajo, experiencia,...) tanto visto desde lo adquirido durante los estudios como posteriormente ya en su ejercicio profesional.

Además, se ha buscado subsanar los puntos débiles y endémicos de las encuestas estructuradas con un diseño complejo que ha abordado un buen número de cuestiones. Se ha intentado que la longitud de los cuestionarios fuese adecuada, que se incorporasen conceptos sólidos sobre competencias que es el objetivo de la investigación, que se anticipase la variedad de respuestas posibles, que se permitiese incorporar situaciones concretas en relación con el perfil de algunas titulaciones, que las competencias analizadas en empresas y graduados fuesen las mismas.

El trabajo de campo ha consistido en recogida de información a empresas y trabajadores, mediante encuestas por teléfono, correo electrónico, fax o correo postal.

La recogida de información se ha llevado a cabo desde el Observatorio Ocupacional de la Universidade da Coruña entre julio y septiembre de 2012.

La calidad de los datos se ha garantizado a través de dos mecanismos de control:

a) Seguimiento de las encuestas realizadas para asegurar la representatividad de la muestra y conocer la eficacia del proceso

b) Depuración de la matriz de datos:

b1) Cada individuo de la muestra es único y se identifica por una clave

b2) Después de la grabación de datos, éstos se han revisado y optimizado

En la tercera fase se ha generado una base de datos para analizar las variables de forma agregada y desagregada. Finalizada la recogida de información, se ha procedido a interpretar los resultados teniendo en cuenta los ítem de competencias que registran un número mínimo de respuestas (por encima del percentil 0,10).

En el cuadro 1 presentamos la composición de la muestra que se ha obtenidos tras aplicar los filtros de depuración de errores y optimización de resultados.

Con la información de la que disponemos concluimos **que se titulan más mujeres (147) que hombres (113) en Derecho, o sea un 30% más.**

Resaltaremos también que **se han recabado datos de dos cursos: el 2005/2006 que llevaban 6 años empleados o buscando empleo; y 2007/2008 que llevaban 4 años cuando se realizaron las entrevistas¹.**

¹ La encuestas a los graduados, según la recomendación de la OCDE, deben de realizarse cuatro o seis años después de haber finalizado los estudios con el fin de poder observar las competencias que pueden desarrollar los empleados en su puesto de trabajo.

Cuadro 1. Composición de la muestra de los licenciados en Derecho de la UDC (2012)

		Hombres	Mujeres	Total
2005/2006	Titulados	70	98	168
	Encuestados	14	36	50
2007/2008	Titulados	43	49	92
	Encuestados	27	24	51
Total	Titulados	113	147	260
	Encuestados	41	60	101

Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

4.1. Variables analizadas

En el cuestionario se analizan dos tipos de variables:

a) Situación sociolaboral, con preguntas acerca de:

a1) Situación laboral

a2) Puesto de trabajo desempeñado:

-Directivo (alto)

-Directivo (medio)

-Mando intermedio

-Técnico

-Empleado

a3) Sector de la actividad

a4) Salario neto mensual

a5) Experiencia laboral (en años)

b) Lista de competencias tanto específicas como genéricas que se han adquirido durante los estudios en la UDC, aplicadas a la empresa. Los jóvenes entrevistados deberán valorar de acuerdo a la siguiente escala:

Escala de los ítems	0="adquirida o aplicada en grado nulo"
	1
	2
	3
	4
	5="adquirida o aplicada en grado medio"
	6
	7
	8
	9
	10="adquirida o aplicada en grado máximo"

Cada encuestado eligió el valor de acuerdo con su apreciación subjetiva de la adquisición o aplicación de las competencias genéricas o específicas que se analizan, de acuerdo con un criterio en el que 0 es la nula adquisición de la competencia y el 10 su máxima adquisición.

5. Las competencias profesionales de los licenciados en Derecho en la Universidade da Coruña

Concluía Levy-Leboyer (2001) que las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras lo cual les da ventajas comparativas. Se trata de comportamientos observables tanto en el trabajo como a través de test y herramientas y que integran aptitudes, rasgos de la personalidad y conocimientos y experiencias adquiridos, representando una unión entre las características individuales y las que se entiende que son las necesarias para la realización de tareas profesionales específicas.

Para definir las competencias específicas que adquieren y aplican los estudiantes de la Licenciatura de Derecho de la UDC, tras el desarrollo de diversos trabajos a lo largo de los años realizados por el Observatorio Ocupacional de la UDC en el ámbito de las “Competencias profesionales de los graduados en Ciencias Sociales de la UDC 2013”- incluyendo, por supuesto, la Licenciatura de Derecho- u otros anteriores que han estudiado a lo largo de los años “La Inserción Laboral de los Graduados de la UDC” (Freire, 2009), las fuentes de información que en este estudio concreto se han tenido en cuenta son las siguientes:

- a) **Descripción de las competencias específicas, transversales y nucleares presentes en la guía docente de la titulación**, que puede consultarse en la dirección: https://guiadocente.udc.es/guia_docent/index.php?centre=612&enenyament=612001&consulta=competencies.
- b) **Panel de expertos**. Se mantuvieron entrevistas con profesionales del Derecho, en la que todos ellos han aportado documentación y datos relevantes,

de modo que se ha podido obtener una lista de habilidades específicas concretas.

c) **Los Libros Blancos de ANECA** (2013), que se han realizado en coordinación de las diferentes Universidades españolas que han trabajado en el diseño de supuestos prácticos útiles para el diseño de un título de grado adaptado al EEES.

d) **Informe “Tuning Educational Structures in Europe”**, que es la fuente metodológica para la definición del cuestionario y la valoración de resultados. Asimismo se traduce en la referencia imprescindible para la localización de ítems competenciales directamente relacionados con la empleabilidad (González y Wagenaar, 2003).

5.1. Ítems de competencias específicas

Los ítems de competencias específicas, vinculados a la capacidad de conseguir y mantener un puesto de trabajo por parte del estudiante graduado en la Licenciatura de Derecho son los siguientes:

a.- Banca y finanzas

Los conocimientos sobre el funcionamiento y la estructura de la actividad bancaria y de inversión en sus diferentes dimensiones

b.- Bases de datos

Capacidad de uso de las distintas herramientas informáticas para indexación, consulta y búsqueda de datos jurídicos estructurados, incluyendo Access, SQL u Oracle entre otros

c.- Consultoría económica/auditoría

Estudios dirigidos hacia la medición de la capacidad en el mundo empresarial, definición de estrategias de mercado, diversificación de producción, gestión y modalidades gerenciales, financieras y outsourcing.

d.- Hoja de cálculo Excel y estadística

Capacidad informática a nivel usuario de las hojas de cálculo de los paquetes informáticos Office

e.- Buscadores de legislación y jurisprudencia

Capacidad de buscar normativas, jurisprudencia y doctrina a través de fuentes telemáticas u otro tipo de herramientas informáticas.

f.- Riesgos laborales

Conocimientos, aplicación y diseño de políticas de prevención de riesgos laborales.

g.- Contabilidad

Conocimientos y capacidades en la comprobación y evaluación de patrimonios y gestiones económicas de empresas, individuos, entidades u organizaciones.

h.- Interpretación y aplicación de la normativa vigente

Capacidad para interpretar y analizar el ordenamiento jurídico con criterio y capacidad crítica

i.- Asesoría laboral convencional (contratación, nóminas y Seguridad Social)

Gestión ordinaria de información y documentación legal en la organización de las empresas de sus recursos humanos.

j.- Creación de empresas y emprendimiento

Capacidad de entender y usar la normativa de creación de empresas en sus diferentes modalidades y sus distintas características.

k.- Argumentación jurídica

Capacidad oratoria y habilidad en el uso lógico de los conocimientos normativos, conceptualización, así como habilidades para hablar en público y capacidad de comunicación

l.- Fiscalidad: renta, IVA, impuesto de sociedades, tributación en general

Solución a problemas, aplicación de la normativa sobre impuestos, tasas y tarifas y demás a los distintos hechos imponible y sujetos pasivos.

ll.- Administración pública: estructura y funcionamiento

Conocimiento del funcionamiento de la Administración Pública: contratación, presupuestos, relaciones público-privadas

m.- Derecho Administrativo

Capacidad de manejo de la normativa sobre la organización de la Administración pública, las funciones de las instituciones del Estado y sus relaciones con los ciudadanos y entidades de distinta naturaleza.

n.- Comercio exterior

Habilidad en el manejo de conceptos sobre exportación e importación: incoterms, fletes, transitarios, transacciones bancarias internacionales, etc...

ñ .-Políticas territoriales y sectoriales

Conocimiento y manejo de dimensiones geográficas sectoriales de las actividades económicas de una región dada

o.- Derecho Mercantil

Capacidad de uso de la legislación relativa a la contratación tráfico mercantil, los actos de comercio y las relaciones jurídicas derivadas de ello

p.- Derecho Internacional

Conocimiento y capacidad de uso de la normativa jurídica que regula las relaciones entre sujetos en el derecho internacional.

5.2. Ítems de competencias genéricas

a.- Capacidad para generar nuevas ideas

Habilidades relacionadas con la innovación y proceso creativo en función de los estímulos externos

b.- Toma de decisiones

Habilidades ejecutivas. Están directamente relacionadas con la capacidad de elegir de forma eficaz, hábil y resolutiva entre una selección de alternativas.

c.- Adaptarse a nuevas situaciones

Capacidad del sujeto para adaptarse con flexibilidad a los cambios en los puestos de trabajo o situaciones relacionadas con el ámbito socio-laboral

d.- Resolución rápida de problemas

Capacidad y aptitudes de resolver rápidamente problemas complejos que requieren de una rápida toma de decisiones.

e.- Idiomas: inglés

Capacidad de hablar, entender y escribir en inglés, sin hacer diferenciaciones en los niveles de certificación.

f.- Capacidad de liderazgo

Se trata de una habilidad ejecutiva que incluye la habilidad de ponerse de forma natural al frente de proyectos, desarrollarlos y enfrentar todas sus dificultades, coordinando al equipo hasta la consecución de objetivos.

g.- Capacidad de trabajo en equipo

Habilidades en el manejo de grupos para la obtención de sinergias

h.- Compromiso ético

Valores y compromiso, así como principios morales en relación a su aplicación práctica en la vida cotidiana.

i.- Responsabilidad en el trabajo

Aptitudes relativas a la correcta disposición de cara al puesto laboral, en relación a cuestiones ordinarias como horarios, jerarquía, atención a las tareas encomendadas y a la consecución de objetivos.

j.- Capacidad de comunicación

Habilidades para la transmisión eficaz, completa y correcta de la información, órdenes, o fases de un proceso.

k.- Habilidad para trabajar de forma independiente

Cualidades relativas a la priorización de actividades de la profesión por propia iniciativa y de forma independiente a los impulsos externos.

6. Evidencia empírica de la transición de la universidad al mercado laboral de los licenciados en Derecho

6.1. Introducción

La largamente comentada desconexión entre la Universidad y el mercado laboral-empresarial es un ámbito de trabajo que ha cobrado nuevo impulso con la implantación en los estudios universitarios españoles de los sistemas europeos. Es quizá la mejor oportunidad en décadas de identificar los puntos en los que es necesario realizar un replanteamiento que, en definitiva y sin abandonar la vertiente teórico-académica, se aproxime a aquellas habilidades, capacitaciones, conocimientos y competencias, en suma, que serán imprescindibles en la aplicación práctica de la profesión una vez finalizados los estudios.

Históricamente el desapego de los estudios universitarios por la realidad de los mercados de trabajo ha supuesto importantes dificultades incluso en casos en que las habilidades requeridas por el mercado eran obvias. El caso de los Licenciados en Derecho podría considerarse incluso uno de los más paradigmáticos, en que no era en absoluto descabellado que un licenciado e incluso posgraduado en Derecho Mercantil, no hubiese manejado jamás herramientas de pago como cheques ni conociese, más que por la memorización normativa, el tráfico ordinario y la casuística de pagos e impagos de estos elementos; o que se redactase un contrato de cualquier índole (o se vieses formularios), o un escrito de alegaciones o una demanda tras años de estudio de Derecho Procesal centrado únicamente en plazos y estructura del procedimiento.

No parece factible ni es el objeto de este estudio, detenernos en enumerar las gravísimas inadecuaciones y carencias con las que el Licenciado en Derecho se ha enfrentado a la hora de iniciar su andadura profesional, tras un paso por la Universidad caracterizado por la memorización normativa, y poco más.

Afortunadamente, se están produciendo, ya desde hace años, cambios importantísimos que, sin embargo, aún parecen insuficientes.

No puede enfrentarse esta necesidad a una mera reflexión epidérmica o de experiencia del relator del estudio, sino que, a fin de optimizar los resultados, el estudio científico de datos estadísticos a través de un proceso diseñado para la identificación de los factores clave, nos dará información que permita la implantación progresiva de medidas de mejora en la aproximación entre la formación académica universitaria y el mercado laboral.

Desde este punto de vista, el Observatorio Ocupacional de la UDC trabaja diseñando herramientas que nos permiten este estudio y que, en el caso que nos ocupa, parte del estudio de datos básicos socio-laborales: estructura y características de los puestos de trabajo a los que efectivamente se incorporan los titulados en derecho tras finalizar sus estudios.

Simultáneamente, analiza con los sujetos, a través de ítems de competencias genéricas y específicas, la formación recibida en sus estudios y la adecuación o inadecuación de ésta que han detectado tras su incorporación al trabajo.

Seguidamente procederemos a realizar un análisis de los datos disponibles, circunscritos a los licenciados en Derecho en los cursos 2005/06 y 2007/08, tras cuatro y seis años, respectivamente, en el mercado de trabajo.

6.2. De la Universidad al ejercicio profesional: aspectos laborales

Cuadro 2. Tasa de ocupación por género de los licenciados en Derecho de la UDC (2012)

	No trabaja	Trabaja
Hombres	17,07%	82,93%
Mujeres	32,20%	67,80%
Total	26,00%	74,00%

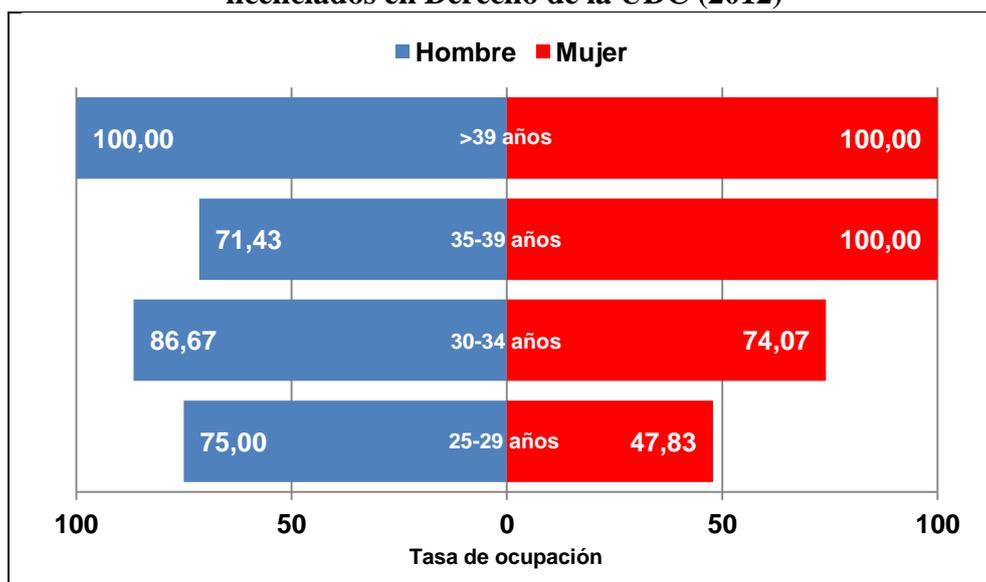
Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC. Elaboración propia.

A la hora de interpretar los datos mostrados en esta tabla, es interesante recordar que, por sexos, cursan estudios de Derecho un 30% más de mujeres. Hay muchas más licenciadas en Derecho, pero también son muchas más las mujeres desempleadas, tanto porcentualmente como en números totales.

Asimismo, y recordando que los grupos encuestados se corresponden a los cursos 2005/06 y 2007/08, es interesante reseñar que habiendo transcurrido entre cuatro y seis años desde la finalización de estudios, aún un 26% no habían conseguido un trabajo relacionado con sus estudios, lo cual nos parece excesivamente alto, especialmente, como ya hemos señalado, el caso del grupo femenino donde alcanza un 32%. Lamentablemente, este tipo de dato, hace que la desagregación por sexo en este tipo de investigación siga siendo necesario, pues resulta evidente que el factor de género sigue siendo relevante a la hora de valorar a los candidatos para un primer trabajo, sin que ello responda a ninguna capacitación o influya sobre la productividad de las empresas. Más allá de una posible inclinación a realizar estudios de posgrado o especialización, no podemos sino atribuirlo a una cuestión socio-cultural que, en

cualquier caso, no es objeto de este estudio. Veremos, sin embargo, que esta situación se produce en las primeras etapas de la vida laboral, corrigiéndose en los años de madurez.

Gráfico 1. Tasa de ocupación por género y cohorte de edad de los licenciados en Derecho de la UDC (2012)



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

Efectivamente, como comentábamos, la evolución de la integración laboral de los licenciados en Derecho se produce de forma diferenciada por sexos y edad, de forma incluso muy marcada hasta los 39 años, edad madura en que se produce, no sólo una equiparación plena, sino una integración en el mercado de trabajo del 100%.

Más allá de esta culminación exitosa para ambos sexos, es interesante observar cómo la curva de integración por sexos en el mercado laboral evoluciona desde los 25 hasta los 39 años, percibiéndose con claridad cómo, en los primeros años, la integración femenina es claramente inferior, especialmente en el acceso al primer trabajo antes de los 30 años, en que ni siquiera la mitad de las licenciadas están trabajando, mientras sí lo hacen un 75% de los varones.

De nuevo, reflexionando sobre las causas de este fenómeno podemos encontrarnos con situaciones de discriminación por razón de género, pero también con situaciones de índole personal o incluso períodos de especialización y continuidad de la formación por un período de tiempo más largo. Sobre esta última situación, en la que las mujeres, independientemente del motivo inicial por el que, a edades tempranas, no consolidan su integración en el mercado laboral, la continuidad de la formación puede ser claramente uno de los factores que hace que en el rango de edad de 35 a 39 años, alcancen las mujeres el pleno empleo, mientras los varones retroceden a unas cifras de empleabilidad (71,43%) incluso por debajo de las del primer empleo que se había situado en el 75%.

Cuadro 3. Experiencia laboral, período de tiempo en paro y edad promedio de ocupados/desocupados (en años) de los licenciados en Derecho de la UDC (2012)

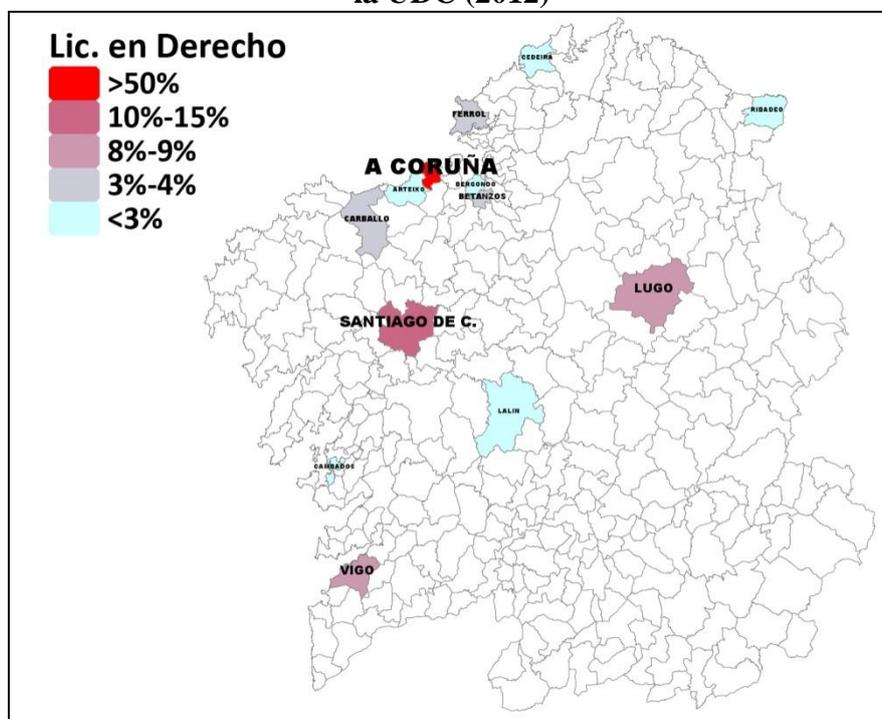
Experiencia laboral promedio	Hombres	6,5
	Mujeres	5,3
Período de tiempo promedio en paro	Hombres	2,0
	Mujeres	2,6
Edad promedio de los ocupados	Hombres	34,1
	Mujeres	32,4
Edad promedio de los desocupados	Hombres	30,7
	Mujeres	29,2

Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC

Estos datos vienen a abundar de forma lógica en lo ya manifestado por los anteriores. Más allá de los datos relativos a la edad promedio (ya que las encuestas se han realizado entre licenciados que finalizaron sus estudios entre seis y cuatro años antes y nos indican, por tanto los tramos de edad correspondientes a la población que se licenció dentro de esos marcos temporales), muestra datos sólidos de que, de nuevo, los hombres se incorporan mejor al mercado en los primeros años de actividad profesional, destacando el dato del período de tiempo promedio de paro que, de nuevo, nos parece excesivamente elevado y que nos llevará a una seria reflexión sobre la adecuación de los conocimientos y competencias adquiridas durante los estudios.

El hecho de la progresiva mejora de datos en la incorporación laboral hasta alcanzar el 100% en el tramo de los 39 años, puede indicar que la experiencia es la que aporta las competencias necesarias para una plena actividad laboral.

Gráfico 2. Lugar de trabajo de los licenciados en Derecho de la UDC (2012)



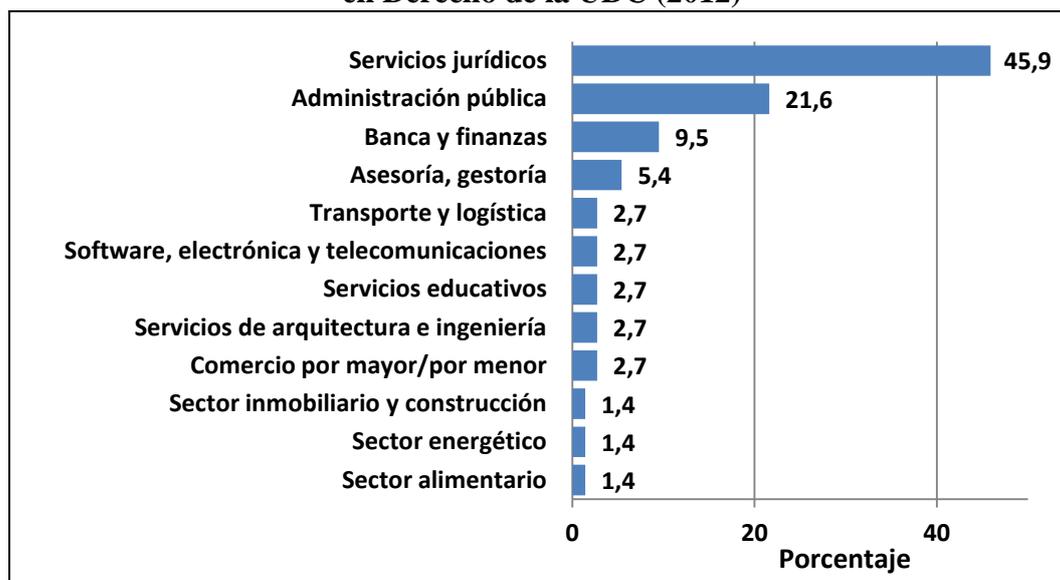
Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC

Como es lógico, el mercado laboral para los licenciados en Derecho de la UDC se encuentra fundamentalmente en la ciudad de A Coruña, donde trabajan más de la mitad de los titulados. Tanto por cercanía geográfica con la Universidad como por el peso económico y demográfico de la ciudad, así como los sectores económicos en los que desarrollan su actividad económica. En el siguiente gráfico se especifican los sectores económicos principales en los que trabajan los licenciados en Derecho. Así, zonas geográficamente muy próximas y económicamente activas como puede ser Arteixo, recibe sólo un porcentaje residual de estos titulados dado que su actividad se centra en sectores como el industrial que no son los nichos laborales mayoritarios de los titulados en esta carrera.

Por los mismos motivos, el segundo y tercer lugar de trabajo de los titulados en Derecho son las ciudades de Santiago, Lugo e incluso Vigo, si bien con porcentajes muy inferiores a los correspondientes a la ciudad de A Coruña que, pese a su pequeño tamaño geográfico, absorbe a una parte importantísima de este tipo de profesionales.

El informe Económico y de Competitividad (Ardan 2014) nos indica que ocho comarcas agrupan el 59% de la población total, generan el 83% del valor añadido bruto y el 78% del empleo de toda Galicia. A Coruña y Vigo siguen siendo las comarcas que en su conjunto acaparan la mitad de todas estas variables y en estas ciudades se genera el 60,51% del VAB y el 52,31% del empleo. Dentro de este cuadro, las empresas de la comarca coruñesa aportan el 39,6% del VAB. También Santiago, se constituye en la tercera en generación de valor.

Gráfico 3. Sectores de actividad donde trabajan los licenciados en Derecho de la UDC (2012)



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

En este cuadro se describe perfectamente donde se encuentran las oportunidades de trabajo para los titulados en Derecho, pudiendo observarse el peso del sector servicios que absorbe prácticamente un 70% de estos licenciados. Resaltaremos en este sentido que según datos del Instituto Nacional de Estadística de junio de 2014, el sector servicios ha aumentado un 7,8% su peso en Galicia, constituyéndose en el sector que cuenta con un mayor volumen de trabajadores en el ámbito nacional, ya que en él desarrollan su profesión tres de cada cuatro españoles. Algunos analistas aprecian cambios en el modelo productivo desde 2008 con un incremento importantísimo de este sector.

Otro sector que absorbe a un buen número de los titulados es la Administración Pública. El Real Decreto-Ley 20/2011 para la corrección de déficit público obligó a las administraciones a frenar la contratación de personal, llegando a su máxima limitación en el primer trimestre de 2013, si bien se mantienen las medidas de control ya se han

producido algunas convocatorias en Ourense, Lugo, Ferrol, Santiago de Compostela y Pontevedra.

Actualmente y según datos del Instituto Galego de Estadística IGE, los asalariados públicos representan un 27% del total de empleados por cuenta ajena en Coruña; 17% en Vigo; en Pontevedra, Orense, Santiago y Lugo, los porcentajes oscilan entre el 34 y el 39%.

Nos detendremos finalmente en el sector financiero como otro de los nichos de empleo de los licenciados en Derecho y que se ha visto afectado de forma indiscutible por la profunda reforma financiera que, en Galicia, ha afectado a dos entidades de cabecera como eran Caixanova y Caixagalicia, y perjudicó de forma relevante la capacidad empleadora de este sector. En 2008 el índice de Herfindahi en Galicia en término de oficinas se situaba en 1012 con Caixa Galicia controlando el 18,4% del total que, sumado a Caixanova y Banco Pastor, alcanzaba el 44,9%.

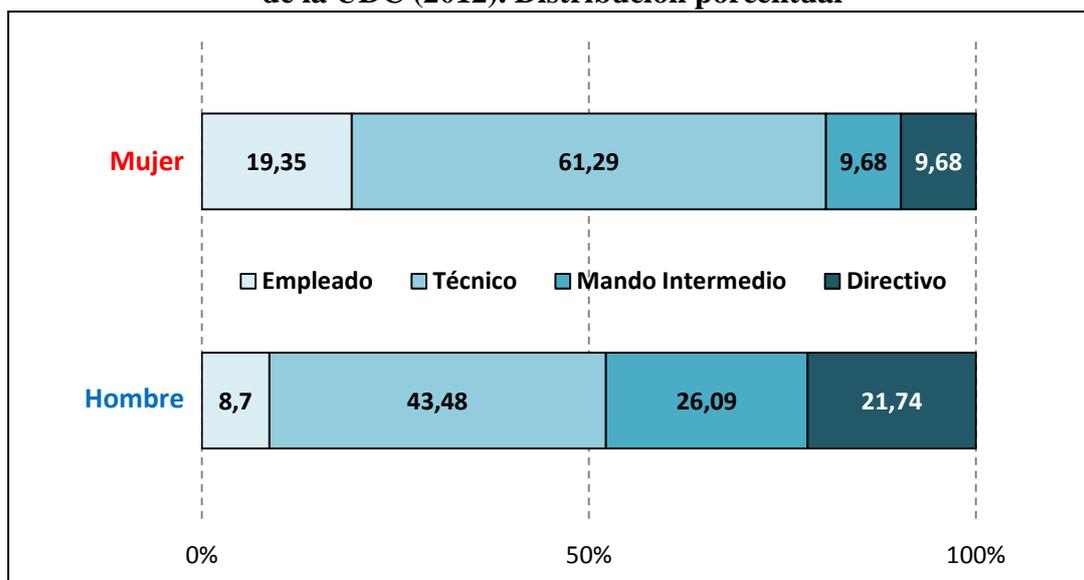
Hoy nos encontramos con un nuevo escenario en el que la Abanca nueva entidad retoma el compromiso de mantener el sistema financiero gallego de las dos antiguas grandes Cajas junto al Banco Etcheverría; el Banco Sabadell ha incorporado al Banco Gallego y el Banco Popular ha adquirido al Banco Pastor. A este pequeño retrato de lo sucedido al sector financiero gallego, hay que añadir la presencia de los diferentes grupos financieros que se concentran, básicamente, en las ciudades ofreciendo servicios y, claro está, oportunidades laborales para los titulados.

Tras estos brevísimos y superficiales análisis de los tres principales sectores que ofrecen empleo, es necesario reflexionar sobre el objeto de este estudio, esto es, las diferentes competencias tanto específicas como genéricas necesarias para la incorporación al mercado laboral en cualquiera de los sectores señalados. La identificación de estas competencias es clave, así como el análisis de cómo y cuándo se

produce su adquisición: si se trata de cuestiones innatas, o adquiridas a través de la formación académica, la formación continua y la experiencia. Es asimismo relevante considerar cuáles de estos puestos evolucionarán a niveles de alta responsabilidad-capacidad que no se alcanzarán sino con el paso de los años, y cuáles de los puestos requieren sólo una cualificación media con escasas posibilidades de promoción o límites en la misma claramente establecidos.

En los siguientes gráficos podemos observar datos concretos de este aspecto, o sea del potencial de desarrollo profesional y salarial del sujeto, desagregado por sexos. En los dos cuadros, se observa con claridad como la mujer desarrolla los niveles laborales más bajos y con peor salario. Menos de un 20% llegan a alcanzar puestos de mando intermedio o directivo (frente a casi la mitad de los varones), y el salario promedio es claramente inferior, alcanzando , en el caso de la mujer la cifra de 1296 € frente al promedio masculino de 1500€.

Gráfico 4. Puestos de trabajo desempeñados por los licenciados en Derecho de la UDC (2012). Distribución porcentual



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

Más en detalle, no es despreciable el dato de que los puestos mayoritarios en ambos sexos para los Licenciados en Derecho sean los cargos técnicos. Desde el punto de vista del objeto de este estudio, deberemos plantearnos el tipo de competencias genéricas y específicas para los puestos de trabajo ofertados por el mercado, partiendo del dato de que los trabajos técnicos son los más solicitados y que el desempeño de este tipo de tareas requerirá de los candidatos conocimientos específicos y habilidades propias de este tipo de trabajo en el que la toma de decisiones es mínima y básicamente se busca la ejecución técnica de estrategias adoptadas de antemano. Este perfil, debe ponerse en relación con los datos de los cuadros anteriores de lo que resulta que **el mercado de trabajo ofrece mayoritariamente para ambos sexos son: puestos de trabajo urbanos, en el sector de servicios jurídicos para perfiles técnicos.**

También puede concluirse que porcentualmente existe mercado laboral fundamentalmente en banca y Administración Pública, pero básicamente en puestos técnicos.

Como es lógico, en cualquiera de los sectores de actividad los **puestos de mando intermedio y directivo** serán los menos ofertados, y los más deseados por los candidatos. Y aquí es donde la diferencia por razón de sexo de los candidatos evidencia de nuevo una triste realidad en la que la presencia femenina es mínima. En cualquier caso, los licenciados en Derecho que deseen aspirar a este tipo de puestos altamente cualificados y remunerados, deberán considerar un cierto grado de planificación que les permita adquirir las competencias requeridas por este tipo de trabajos en los que la ejecución técnica tiene cada vez menos presencia aunque sea una base casi siempre imprescindible, pero se centra ya en competencias de diseño, análisis y toma de decisión, así como comerciales, estratégicas, directivas, de liderazgo y coordinación de equipos, entre otras. Este tipo de **competencias tienen, por supuesto, componentes**

innatas del sujeto, y componentes relacionados con una formación que se habrá visto radicalmente modificada y completada con la experiencia.

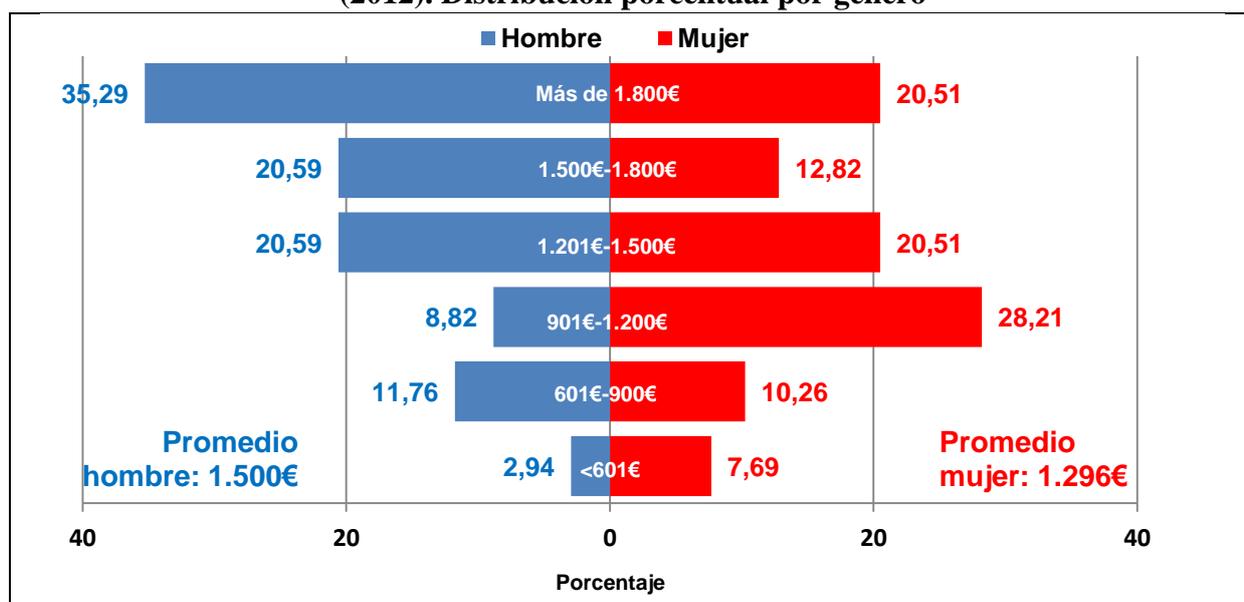
En concordancia con el cuadro anterior nos encontraremos que en el siguiente Gráfico (5), en los mandos intermedios y directivos, pese a que la presencia masculina superaba en dos veces y media a la femenina, el porcentaje de los que están por encima de los 1800 € no se aplica a más del doble de hombres que de mujeres, sino que se aproxima entre sexos, ya que corresponden a un 35,29 % de los hombres y a un 20,51 % de las mujeres.

En cualquier caso **más de un 75% de los hombres tienen salarios superiores a los 1200€, frente a poco más de un 50% de las mujeres.**

Y en el tramo salarial más bajo, las mujeres superan, otra vez, en dos veces y media a los hombres que cobran menos de 601€.

Es evidente que este aspecto precisa de una investigación profunda y una reflexión.

Gráfico 5. Salarios mensuales declarados por los licenciados en Derecho de la UDC (2012). Distribución porcentual por género



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

7. Las competencias específicas de los licenciados en Derecho de la UDC

Es necesario volver sobre el concepto de competencia, que abarcará, según ya hemos comentado, tanto aptitudes como personalidad, formación y experiencia que llevan a la adquisición de habilidades automáticas apropiadas para un puesto determinado.

Es importante tener en cuenta siempre que se trata de un proceso que nunca llega realmente a su conclusión y que parte de las habilidades naturales del individuo. Claude Levy-Leboyer en su *“Gestión de las Competencias”* ya nos advierte de la importancia de aptitudes innatas o propias del individuo, específicas para adquirir o para utilizar competencias concretas, especialmente para mandos intermedios o puestos directivos, pues cuando la tarea a realizar no es rutinaria y está caracterizada por exigencias imprevistas y en constante renovación se recurre permanentemente a procesos cognitivos y aptitudes mentales en perfecta simbiosis con lo aprendido tanto a través de la formación como de la experiencia de forma que los que han alcanzado un alto nivel de competencia hacen que parezca fácil y automático lo difícil.

En el mismo sentido Woodruffe (1993) manifiesta que *“la competencia se refiere a series de comportamientos que hay que adoptar para llevar a cabo las tareas y las misiones de un puesto con competencia”*.

En cuanto a la determinación de las competencias necesarias para el desarrollo de un trabajo o profesión específicos, además de listas universales de aptitudes y rasgos de personalidad, los expertos elaboran listas de competencias individuales propias de las actividades, estrategias y culturales de la profesión o empresa (Levy-Leboyer 2001).

El estudio sobre las “Competencias profesionales de los graduados en Ciencias Sociales de la UDC 2013” (M.J. Freire Seoane 2013²) en su apartado relativo a la licenciatura en Derecho presentó las puntuaciones de 15 competencias específicas adquiridas y aplicadas por los licenciados en Derecho constatando una falta de adecuación entre las adquiridas y las aplicadas; que los ítems adquiridos con mayores puntuaciones no se correspondían con los ítems aplicados posteriormente en el mercado laboral, estableciéndose también la existencia de un desajuste claramente mensurable.

Efectivamente es frecuente que las competencias que son propias de una profesión concreta no sean fáciles de incorporar a un currículo académico aunque fuesen muy demandadas por el mercado laboral específico y sean consideradas comúnmente como conocimientos y técnicas necesarios para el desarrollo profesional. Se ha pedido, por ello, que los propios sujetos califiquen las competencias específicas que han ido adquiriendo durante su formación académica, con especial hincapié en las diferencias de género.

También se han analizado con desagregación de género las competencias específicas que de forma real y efectiva se aplican en el puesto de trabajo una vez los individuos se han incorporado al mercado laboral.

La comparativa de las dos valoraciones ha servido para analizar de forma científica las competencias específicas que son percibidas por las empresas como fortalezas o debilidades, o sea, con bajo diferencial al existir identidad entre lo adquirido y lo que demanda el mercado, o con mucho diferencial en cuanto exista una descompensación entre las competencias aplicadas respecto de las adquiridas.

² Pendiente de publicación

7.1. Competencias específicas adquiridas

Cuadro 4. Competencias específicas adquiridas por los licenciados en Derecho de la UDC a lo largo de sus estudios

	Hombres	Mujeres	Total
Derecho administrativo	7,48	7,28	7,36
Derecho mercantil	7,55	7,05	7,26
Derecho internacional	6,88	7,10	7,01
Interpr. y aplicación de la norm. vigente	6,57	6,91	6,76
Argumentación jurídica	6,32	6,56	6,45
Riesgos laborales	5,60	6,57	6,18
Administración pública (estr. y func.)	6,05	6,16	6,11
Buscadores de legislación y jurisprudencia	5,90	6,24	6,10
Políticas territoriales y sectoriales	5,21	5,72	5,51
Creación de empresas (cult. emprendedora)	5,74	4,40	4,98
Asesoría laboral convencional	4,95	4,92	4,93
Fiscalidad (renta, IVA, sociedades, tribut.)	4,82	4,83	4,83
Bases de datos	4,69	4,92	4,80
Comercio exterior	4,73	4,73	4,73
Consultoría económica/Auditoría	3,50	3,88	3,71
Contabilidad	4,38	3,32	3,63
Banca y finanzas	2,50	3,67	3,20
Promedio	5,46	5,54	5,50

■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil).
Fuente: Observatorio Ocupacional – UDC

El cuadro 4 nos muestra con claridad lo que los sujetos del estudio han considerado como las competencias adquiridas en mayor grado durante su formación, y aquellas que menos se han trabajado.

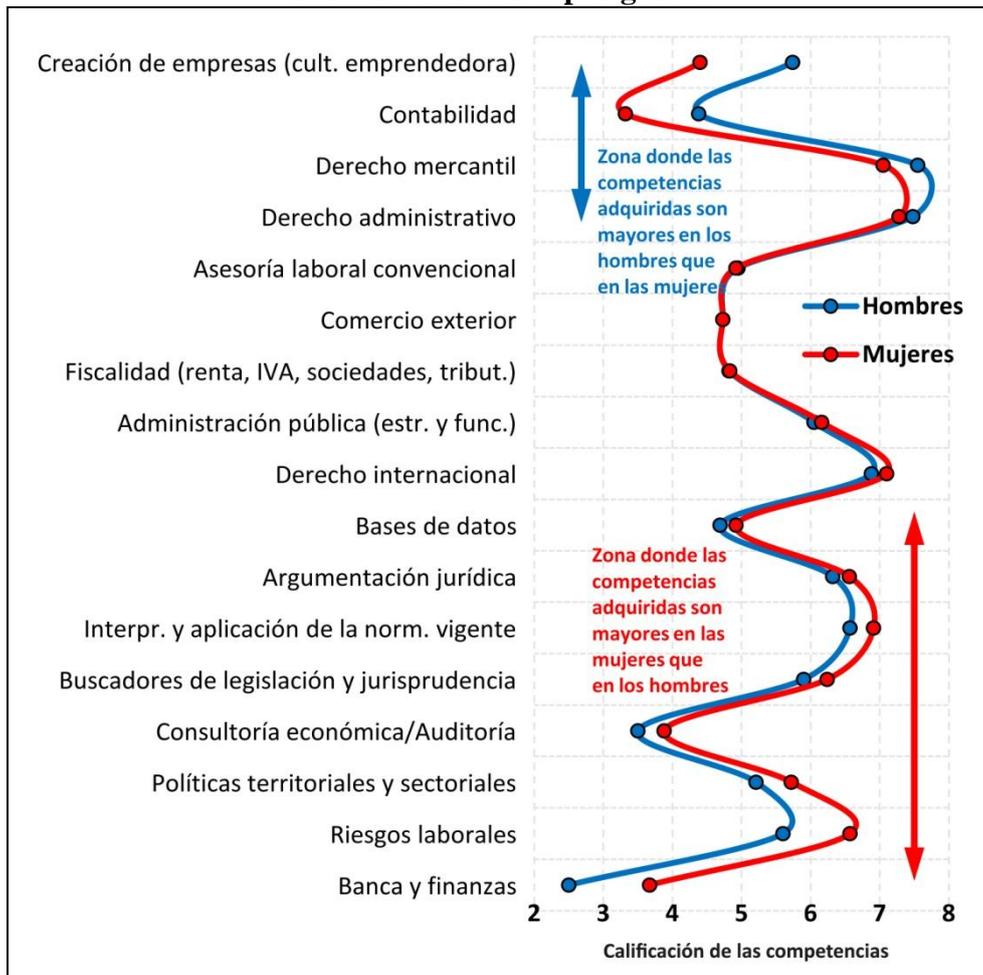
En la parte alta de la tabla se nos traslada un escenario en el que la formación académica ha incidido sobre materias de conocimiento técnico clave, en la que la máxima nota se adjudica a los conocimientos en Derecho Administrativo, Mercantil e Internacional. En un segundo nivel, pero también de forma destacada, dos habilidades analíticas y de comunicación, como son la interpretación y aplicación de la norma y la argumentación jurídica.

En el tramo opuesto y como competencias específicas con menor valoración en cuanto a su nivel de adquisición durante los estudios formales se encuentran competencias más específicas y también las enfocadas a la práctica profesional y de menor contenido “erudito”, concretamente las relativas al uso de bases de datos, comercio exterior, consultoría económica, contabilidad, banca.

Existe un alto nivel de coincidencia entre géneros, con algunas salvedades; así, por ejemplo, las competencias relacionadas con la cultura emprendedora o contabilidad, reciben una valoración más elevada entre los hombres que entre las mujeres; a la inversa de lo que sucede en buscadores de legislación y jurisprudencia, banca o formación en riesgos laborales, competencias ambas más valoradas por las mujeres que por los hombres.

En el Gráfico 6, podemos percibir de forma visual estos altos niveles de coincidencia en la percepción de las competencias adquiridas, con las salvedades ya señaladas, y la total y sorprendente identidad entre las percepciones de hombres y mujeres sobre materias como Derecho Administrativo, asesoría laboral, comercio exterior, fiscalidad, Administración pública o Derecho internacional.

Gráfico 6. Competencias específicas adquiridas por los licenciados en Derecho de la UDC por género



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC. Elaboración propia.

7.2. Competencias específicas aplicadas

Llegados a este punto y analizando la percepción de los sujetos del estudio sobre las mismas competencias específicas, pero esta vez desde el punto de vista de su aplicación real ya en el mercado laboral, los resultados ponen en evidencia la descompensación entre lo adquirido en la formación académica y lo aplicado en la práctica laboral.

El Cuadro 5 nos muestra en un formato similar al de las competencias adquiridas, la percepción sobre las realmente aplicadas, destacando igualmente la parte

superior de la tabla en la que nos encontraremos cómo, ya como sujetos activos dentro de un mercado de trabajo en funcionamiento, las competencias más valoradas son primordialmente una serie de competencias prácticas y analíticas (interpretación y aplicación de la norma; buscadores de legislación y jurisprudencia; argumentación jurídica, estadística y hoja de cálculo Excel). Sólo una de las competencias teórico-académicas, Derecho Administrativo, ha recibido una elevada puntuación.

Las competencias menos aplicadas son, por su parte el Comercio Exterior y el Derecho Internacional , así como Contabilidad y Políticas territoriales y sectoriales.

Cuadro 5. Competencias específicas aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC en su puesto de trabajo

	Hombres	Mujeres	Total
Interpr. y aplicación de la norm. vigente	8,46	7,90	8,16
Buscadores de legislación y jurisprudencia	8,47	7,72	8,07
Argumentación jurídica	8,06	7,18	7,60
Derecho administrativo	7,73	7,44	7,58
Estadística y hoja de cálculo: Excel	7,30	7,75	7,56
Bases de datos	7,16	7,42	7,30
Administración pública (estr. y func.)	6,91	7,00	6,96
Derecho mercantil	6,60	6,75	6,68
Asesoría laboral convencional	6,04	6,58	6,32
Creación de empresas (cult. emprendedora)	5,60	6,84	6,21
Consultoría económica/Auditoría	5,33	6,70	6,05
Fiscalidad (renta, IVA, sociedades, tribut.)	5,50	6,03	5,77
Derecho internacional	5,44	6,04	5,75
Contabilidad	5,72	4,71	5,14
Políticas territoriales y sectoriales	4,96	5,24	5,09
Comercio exterior	4,79	5,17	4,94
Promedio	6,50	6,65	6,57

■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil). Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

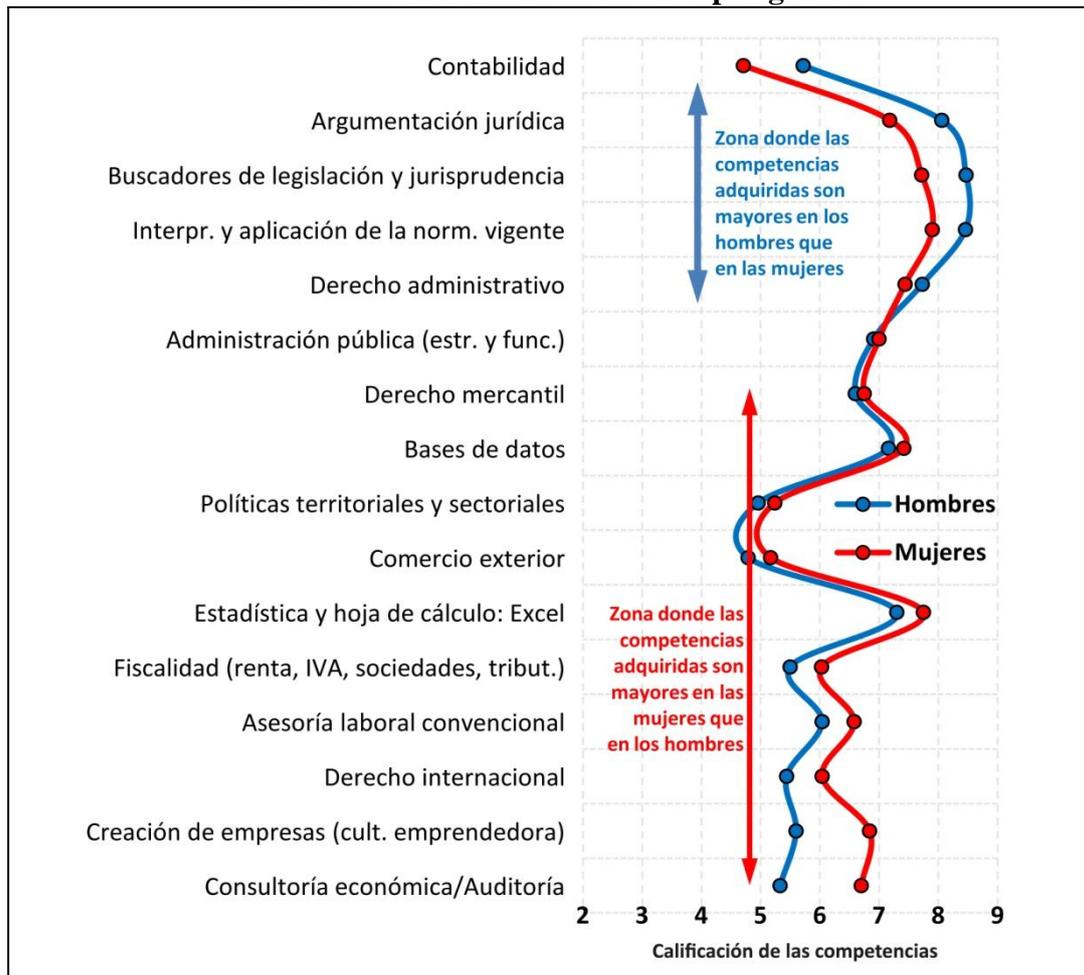
De nuevo en la desagregación por género nos encontramos con una zona de gran coincidencia (aunque no ya la total identidad en algunas de las competencias adquiridas). En el caso de las competencias específicas aplicadas, hombres y mujeres

coinciden de forma muy importante en la escasa valoración de las competencias relativas a políticas territoriales y comercio exterior, o el alto valor concedido a herramientas prácticas como las bases de datos o la hoja de cálculo Excel, así como algunas materias eminentemente teóricas como el Derecho Mercantil , el Administrativo o la estructura de la Administración Pública.

Las diferencias, desde el punto de vista de género, se producen a la hora de valorar las competencias aplicadas en consultoría y auditoría, creación de empresas y Derecho internacional, en las que estas competencias adquiridas son mayores en las mujeres que en los hombres; o bien en contabilidad, argumentación jurídica , buscadores o interpretación de la norma en las que estas competencias adquiridas son mayores en los hombres que en las mujeres.

Estos datos deberán ponerse en relación con los datos recogidos en el Gráfico 3 relativo a los sectores de actividad donde trabajan los licenciados en Derecho o el Gráfico 4 que nos muestra los repartos de los distintos puestos de trabajo desagregados por género en los que ya se evidenciaba cómo la mayor parte de las mujeres (61,29%) realizaba trabajos técnicos, mientras que casi la mitad de los hombres se encontraban desarrollando puestos de mando intermedio o directivos. Esta división de puestos, aplicada a su vez a los distintos sectores laborales recogidos en los datos de la gráfica 3, pueden explicar varias de las diferencias percibidas por los sujetos a la hora de valorar la aplicación práctica de las competencias. El distinto comportamiento del mercado laboral en los géneros, influye decisivamente en su valoración de las competencias aplicadas, puesto que su experiencia es significativamente diferente.

Gráfico 7. Competencias específicas aplicadas en el puesto de trabajo por los licenciados en Derecho de la UDC por género



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

7.3. Diferencial entre competencias específicas aplicadas y competencias adquiridas

En este apartado procederemos a realizar una comparación de los datos totales medios entre las competencias adquiridas durante la formación académica y las realmente aplicadas una vez que el sujeto se ha incorporado al mercado laboral. De este modo percibiremos mediante datos mensurables las descompensaciones existentes entre estos dos parámetros y seguidamente los relacionaremos con la cuestión de género desde el

punto de vista antedicho: el mercado laboral funciona de forma distinta en función del sexo del sujeto, le ofrece puestos y oportunidades diferentes y aplica, por ello, competencias distintas.

Cuadro 6. Competencias específicas adquiridas y aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC: diferencial

	C. Adquiridas	C. Aplicadas	Diferencial
Banca y finanzas	3,20	6,67	-3,47
Bases de datos	4,80	7,30	-2,50
Consultoría económica/Auditoría	3,71	6,05	-2,34
Estadística y hoja de cálculo: Excel	5,33	7,56	-2,23
Buscadores de legislación y jurisprudencia	6,10	8,07	-1,97
Riesgos laborales	6,18	7,75	-1,57
Contabilidad	3,63	5,14	-1,51
Interpr. y aplicación de la norm. vigente	6,76	8,16	-1,40
Asesoría laboral convencional	4,93	6,32	-1,39
Creación de empresas (cult. emprendedora)	4,98	6,21	-1,23
Argumentación jurídica	6,45	7,60	-1,15
Fiscalidad (renta, IVA, sociedades, tribut.)	4,83	5,77	-0,94
Administración pública (estr. y func.)	6,11	6,96	-0,85
Derecho administrativo	7,36	7,58	-0,22
Comercio exterior	4,73	4,94	-0,21
Políticas territoriales y sectoriales	5,51	5,09	0,42
Derecho mercantil	7,26	6,68	0,58
Derecho internacional	7,01	5,75	1,26
Promedio	5,49	6,64	-1,15

■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil). Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

Pese a que el promedio nos da un desajuste de poco más de un punto entre las competencias adquiridas y las aplicadas, lo cierto es que se producen preocupantes y múltiples desajustes en las competencias más valoradas por el mercado y que merecen nuestra atención y análisis.

Salvo en el caso de competencias tan valoradas como el Derecho Mercantil, el Administrativo o la estructura y funcionamiento de la Administración pública, en las que la adecuación entre la formación recibida y la aplicación práctica de estas competencias es mínima (a veces casi inexistente como en el caso del Derecho Mercantil), lo cierto es que las competencias más valoradas por el mercado y más aplicadas tienen desajustes muy importantes que llegan a superar los tres puntos.

En la parte superior de la tabla nos encontramos con los casos más significativos de competencias cuya valoración en la formación académica precisan de una seria reflexión y mejora, como es el caso de herramientas tan fundamentales a la praxis de la profesión jurídica (de cualquier nivel, desde el empleado base al alto cargo directivo) como los buscadores de legislación y jurisprudencia; o las competencias de análisis, concreción, interpretación y comunicación señalada como Interpretación y aplicación de la normativa vigente. En cualquier caso, estas dos competencias, las más valoradas desde el punto de vista de su aplicación al mercado de trabajo, responden a una misma idea: la búsqueda de información jurídica específica aplicada al caso concreto, y la gestión intelectual que el sujeto hace a través de su formación y habilidades, para transformarla en aplicación práctica tras un proceso cognitivo. Es evidente que tanto la herramienta de búsqueda como la capacidad de utilizar la información, son la base de cualquier trabajo jurídico, motivo por el cual son las competencias más valoradas y no suficientemente trabajadas a la vista de la descompensación que ambas sufren, de 1,97 y 1,40 respectivamente.

Además de estas dos competencias esenciales, cabe destacar, por abultada, la descompensación existente en Banca y finanzas, bases de datos, consultoría económica, hoja de cálculo, riesgos laborales y contabilidad. En todas ellas, la diferencia entre la competencia adquirida y la aplicada supera el punto y medio y parece responder a una concepción formativa clásica en la que se ha dado prioridad a una formación académica de conocimientos base de los distintos órdenes jurídicos, desatendiendo quizá competencias que tienen que ver con herramientas concretas de aplicación profesional, nuevas tecnologías y conocimientos específicos.

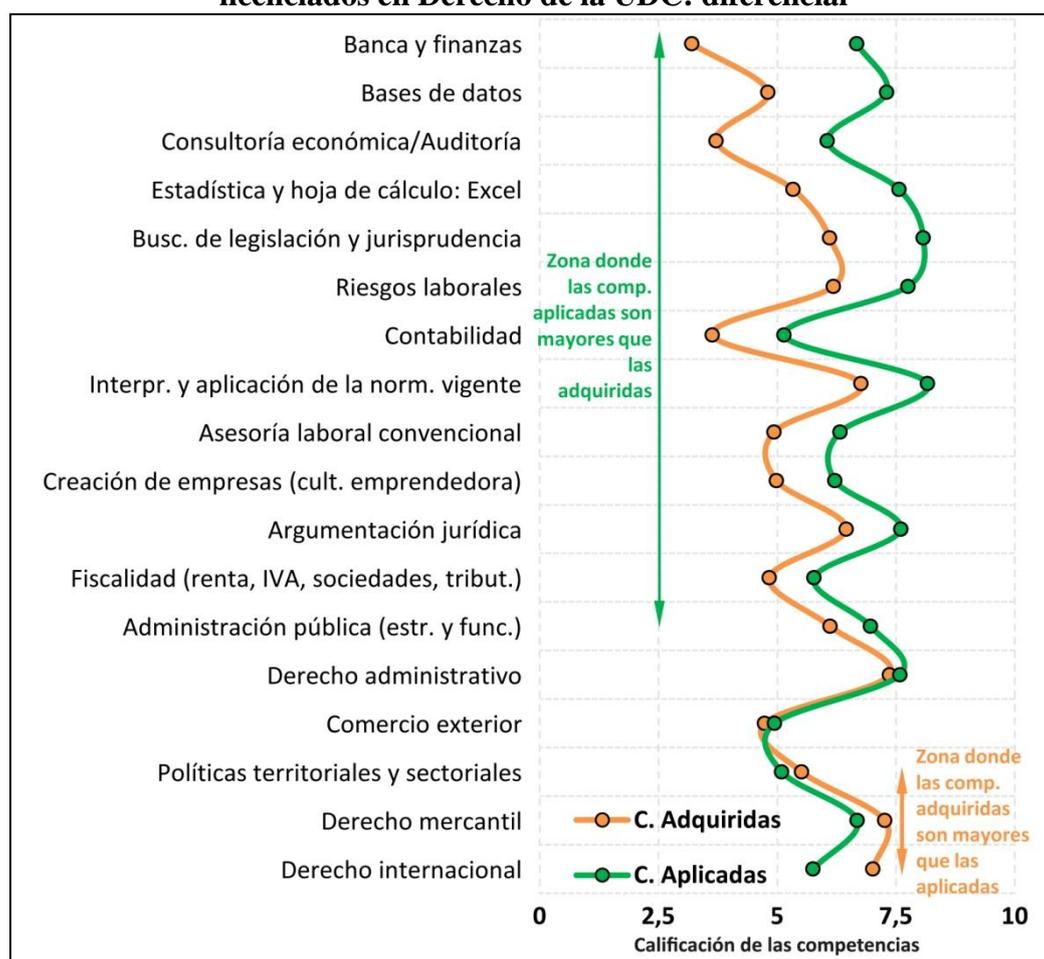
En esta misma línea, en la parte inferior del cuadro, vemos cómo, donde se producen menos desajustes son precisamente en las competencias relacionadas con conocimientos eruditos de teoría jurídica en materias como Derecho Administrativo (con una altísima valoración tanto en su adquisición como en su aplicación), Comercio Exterior o, ya entrando en desajustes positivos (sobrecualificación) pero aún dentro de un margen muy bueno de ajuste entre lo adquirido y lo aplicado, en Políticas territoriales y sectoriales o Derecho Mercantil. El único caso en el que se produce un desajuste claro en el que la valoración de la competencia aplicada es muy inferior a la adquirida es en Derecho Internacional, que dado el cuadro de sectores laborales de los licenciados en derecho y distribución de los puestos, parece evidente que sólo podrá aplicarse, por su especificidad en puestos muy concretos que no se corresponden con la mayoría de los ofertados en el mercado de trabajo.

No quisiera pasar por alto una idea que resulta fundamental a mi parecer, el hecho de que las competencias más valoradas tengan que ver con herramientas prácticas del mercado de trabajo y no con conocimientos jurídico-teóricos de los distintos órdenes del derecho, no puede hacernos obviar una realidad: estos conocimientos teóricos son imprescindibles para que las herramientas prácticas o la capacidad analítica

o comunicativa puedan llegar a realizarse. Sin una base de conocimientos teóricos sólida, no pueden realizarse ni búsquedas, ni procesos cognitivos de interpretación y aplicación práctica, ni labores de consultoría o argumentación jurídica. A la hora de describir conceptualmente las competencias hemos reflexionado en este trabajo sobre el proceso de adquisición de competencias y cómo, a través de las habilidades, sumadas a la formación y a la experiencia, determinadas competencias devienen en automáticas. Quizá en el caso de los Licenciados en Derecho la competencia automática de comprensión del sistema jurídico como un todo a través de una base teórica adquirida a lo largo de la formación académica, hace que no sea valorada en su plenitud la necesidad de la adquisición de esta base, incluso en materias que posteriormente puede que no parezcan formar parte de las competencias aplicadas al trabajo, pero que, con su presencia en el subconsciente contribuyen de forma esencial a que el sujeto disponga de un mapa de lo que no deja de ser un sistema complejo de normas interrelacionadas en un sistema vivo y cambiante pero que debe trabajar de forma coordinada.

El gráfico 8 viene a abundar en estas ideas y a mostrarnos visualmente las descompensaciones mencionadas así como el hecho de que en un 80% de los casos, las competencias aplicadas son percibidas como mayores que las adquiridas, revelando el interés de los sujetos de adquirir las competencias en cuestión con una mayor calidad que la que recibieron a lo largo de su formación académica.

Gráfico 8. Competencias específicas adquiridas y aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC: diferencial



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

En el análisis realizado de la Licenciatura de Derecho dentro del estudio de M.J. Freire Seoane “Competencias profesionales de los graduados en Ciencias Sociales de la UDC 2013”³ se presenta un gráfico de margen de mejora en la Licenciatura en Derecho: competencias específicas adquiridas y requeridas”, recogido como gráfico 49.

En el mismo se estudian los desajustes utilizando competencias específicas básicamente similares (si bien con algunas competencias que en este estudio no se han considerado como, por ejemplo, fiscalidad) y estableciendo la comparación, entre las competencias más valoradas por los titulados en el desarrollo de su profesión y las

³ Pendiente de publicación

solicitadas por los empresarios. Curiosamente en aquel estudio las valoraciones realizadas por los sujetos son más bajas, tanto en las competencias adquiridas como en las “competencias aplicadas”. Pero la estructura de desajustes tiene un alto nivel de correspondencia con la recogida en este cuadro, salvo que en aquél sólo en el caso del Derecho Internacional se produce que la competencia adquirida es mayor que la aplicada, mientras que los datos recogidos en esta muestra, extienden esta “sobrecualificación” también en Derecho Mercantil y en las competencias sobre Políticas territoriales y sectoriales. Las diferencias, sin embargo, son mínimas, los datos son consistentes y los razonamientos expuestos en este apartado, entendemos que son perfectamente válidos.

8. Las competencias genéricas de los licenciados en Derecho de la Universidade da Coruña

Una vez analizadas las competencias específicas, el estudio nos lleva a realizar este mismo ejercicio con las denominadas “competencias genéricas”. La diferenciación entre ambas fue realizada por primera vez por Becker (1964) quien definió las competencias genéricas como el conjunto de habilidades aplicables a diferentes ámbitos y sectores de actividad, frente a las específicas que se ajustan a trabajos concretos definidos por los empleadores. En el ámbito que nos compete y dentro del contexto europeo, el informe Tuning Educational Structures in Europe, las competencias genéricas son “*capacidades humanas básicas de carácter cognitivo, metodológico, psicológico y comunicacional*”, mientras que las específicas se corresponden con destrezas y conocimientos de determinadas áreas de conocimiento (González y Wagenaar, 2003).

En definitiva, buscaremos analizar un conjunto de rutinas de comportamiento comunes a la mayoría de las profesiones y relacionadas con la puesta en práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos.

Dedicaremos el primer apartado a analizar las calificaciones que los licenciados en Derecho dan a las competencias genéricas adquiridas en su trayectoria curricular, y aquellas que aplicarán durante su vida laboral, ya insertados en su puesto de trabajo, todo ello, de nuevo, con una especial atención a las diferencias de género. Por último, se presentan los datos analizando conjuntamente los aspectos, para averiguar las competencias que se constituyen en fortalezas y las que se constituyen en debilidades. En definitiva, el esquema de trabajo es el mismo que el seguido con las competencias específicas en el apartado anterior.

8.1. Las Competencias genéricas adquiridas

El Cuadro 7 desagrega por sexos las competencias genéricas adquiridas resaltando cómo las más valoradas, competencias propias de los puestos de trabajo de quien se incorpora por vez primera al mercado laboral.

Así, encabezando la tabla del promedio de competencias más valoradas nos encontramos la responsabilidad en el trabajo, el compromiso ético y la habilidad de trabajar de forma independiente. Todas estas competencias tienen en común el resaltar las capacidades propias del sujeto adulto, frente a una etapa infantil-juvenil caracterizada por una personalidad en desarrollo, que aún no tiene construidos fundamentos éticos propios, depende de otros y no tiene apenas responsabilidades.

En definitiva, a lo largo del desarrollo de los estudios superiores se produce una introducción plena en un mundo adulto, autoconsciente y responsable. Parece innecesario comentar la importancia de que los sujetos adquieran cuanto antes esta comprensión de que el ser humano responde siempre y por encima de cualquier otra jerarquía, ante sí mismo y que la libertad del autogobierno adulto lleva aparejada indisolublemente la responsabilidad individual y social de sus acciones.

Por contraste, las competencias genéricas adquiridas menos valoradas son las que se corresponden claramente a competencias relacionadas con el liderazgo y los puestos directivos: toma de decisiones (5,31), capacidad de liderazgo (5,01) y capacidad para generar nuevas ideas (4,92).

Cuadro 7. Competencias genéricas adquiridas por los licenciados en Derecho de la UDC a lo largo de sus estudios

	Hombres	Mujeres	Total
Responsabilidad en el trabajo	5,92	6,82	6,46
Compromiso ético	5,94	6,42	6,24
Hab. para trabajar de forma indep.	5,90	6,13	6,03
Cap. de comunicación	5,51	6,00	5,80
Adaptarse a nuevas situaciones	5,28	6,18	5,79
Cap. de trabajar en equipo	5,62	5,85	5,76
Resolución rápida de problemas	4,93	5,71	5,42
Toma de decisiones	5,00	5,54	5,31
Cap. de liderazgo	4,97	5,04	5,01
Cap. para generar nuevas ideas	4,49	5,26	4,92
Promedio	5,36	5,90	5,67

■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil). Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

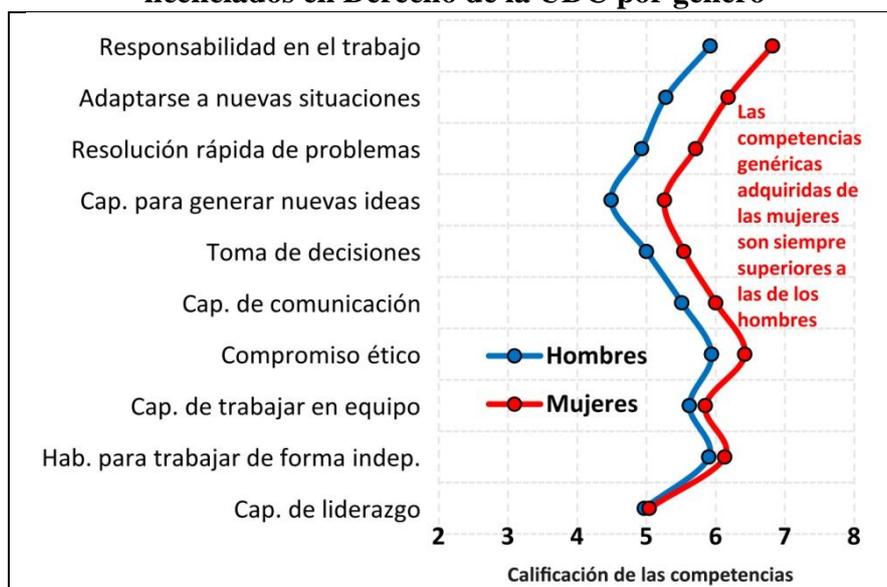
Centrándonos ya en el análisis de los resultados desagregados por género, nos encontramos con que las competencias genéricas adquiridas de las mujeres son superiores a las de los hombres en todas las competencias analizadas salvo en lo que respecta a capacidad de liderazgo, habilidad para trabajar de forma independiente y trabajo en equipo, con valoraciones muy próximas.

Sin embargo, lo cierto que es aunque la curva de valoración es muy similar, las mujeres ofrecen puntuaciones mucho más altas en los demás indicadores de competencias genéricas adquiridas, con desviaciones de casi un punto pero que no alteran la prelación establecida en el cuadro anterior respecto de las competencias más y

menos valoradas, siendo los resultados los mismos por género, con excepción de la adaptación a nuevas situaciones que, en el caso de las mujeres, se sitúa en tercer lugar entre las más valoradas, mientras que en el caso de los varones ocuparía el sexto lugar.

El siguiente gráfico nos permite contrastar de forma visual estos datos.

Gráfico 9. Competencias genéricas adquiridas por los licenciados en Derecho de la UDC por género



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC. Elaboración propia.

8.2. Las Competencias genéricas aplicadas

Procedemos ya a analizar las competencias genéricas aplicadas encontrándonos con diferencias clarísimas en la parte alta de la tabla recogida en el cuadro nº 8. Donde las competencias adquiridas hacían claramente referencia a características de la personalidad adulta, las competencias aplicadas desplazan a los primeros puestos a competencias de carácter práctico, enfocadas a la ejecución de tareas como son: adaptarse a nuevas situaciones, resolución rápida de problemas, toma de decisiones.

La capacidad de liderazgo se mantiene en la parte baja de la tabla, en la que entran también la capacidad de comunicación y una de las competencias adquiridas más valoradas: la habilidad para trabajar de forma independiente.

Cuadro 8. Competencias genéricas aplicadas en el puesto de trabajo por los licenciados en Derecho de la UDC

	Hombres	Mujeres	Total
Adaptarse a nuevas situaciones	7,95	8,86	8,44
Resolución rápida de problemas	7,86	8,23	8,06
Toma de decisiones	7,68	8,26	7,99
Responsabilidad en el trabajo	7,53	8,35	7,97
Cap. para generar nuevas ideas	7,76	8,12	7,95
Cap. de trabajar en equipo	7,81	8,05	7,94
Compromiso ético	7,29	8,39	7,88
Idioma: inglés	7,44	7,72	7,60
Cap. de liderazgo	6,94	7,45	7,22
Hab. para trabajar de forma indep.	7,14	6,98	7,05
Cap. de comunicación	6,00	8,00	6,86
Promedio	7,40	8,04	7,72

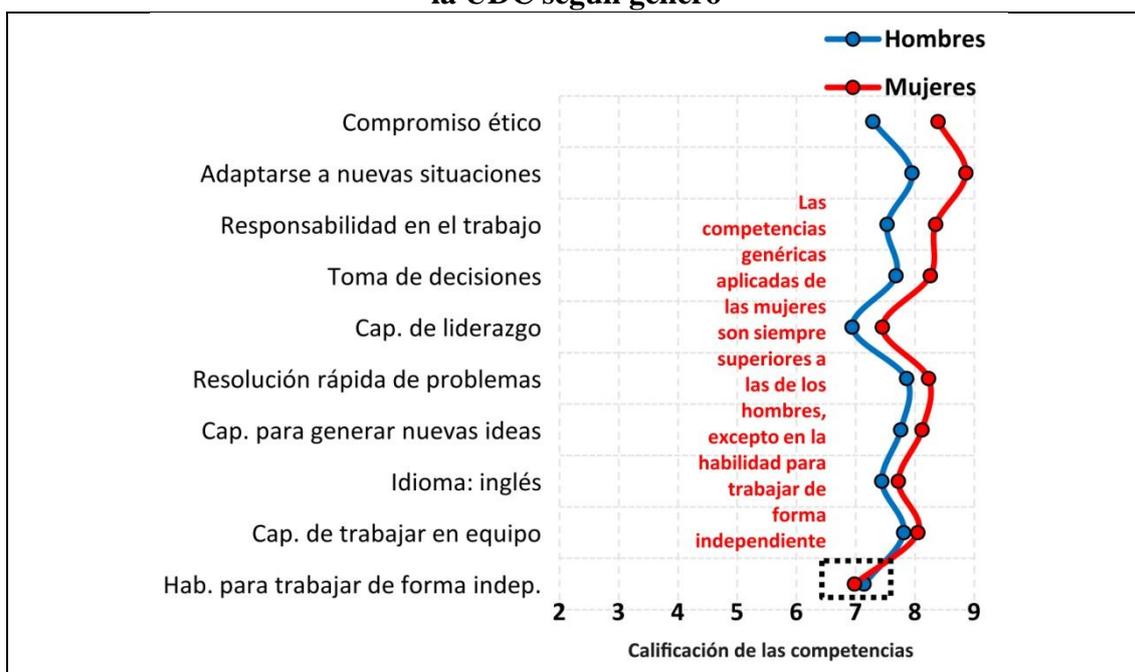
■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil). Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

Desagregados los datos por género, de nuevo las mujeres realizan una valoración de las competencias genéricas aplicadas muy superior a la de los hombres, destacando el caso especial del ítem relativo a la habilidad de trabajar de forma

independiente que es el único al que las mujeres dan una valoración inferior a la de los varones, si bien con una desviación poco significativa.

Es curioso que sí se produce una gran desviación en el ítem relativo al compromiso ético que, como competencia genérica aplicada, las mujeres sitúan a la cabeza de la tabla como segunda competencia mejor valorada, **mientras** que los hombres le confieren el octavo lugar. En cualquier caso, veremos en el gráfico 10 cómo, con estas pequeñas salvedades y la puntuación más elevada de las mujeres, de nuevo la curva sigue parámetros similares.

Gráfico 10. Competencias genéricas aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC según género



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

8.3. Diferencial entre competencias genéricas aplicadas y adquiridas

En el cuadro 9 (gráfica 11) se recogen las diferencias entre las competencias genéricas adquiridas y aplicadas. A la vista de la información recogida en los mismos, podemos afirmar que existe una gran desviación que, en algunos ítems, supera los tres puntos. Las mayores desviaciones se producen en habilidades ejecutivas e incluso de cariz directivo, como son la capacidad de generar nuevas ideas, la toma de decisiones y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Parece evidente que los sujetos encuestados se han encontrado con la necesidad de aplicar en sus puestos de trabajo este tipo de habilidades para las que consideran que no han sido suficientemente preparados.

Al contrario de lo que sucedía con las competencias específicas, no hay competencias genéricas que se valoren más como adquiridas que como aplicadas, éstas últimas siempre obtienen mayor puntuación no existiendo casos de ítems considerados por los sujetos como una sobrecualificación.

Las menores diferencias se producen en las habilidades relativas a la responsabilidad en el trabajo, la capacidad de comunicación y las habilidades para trabajar de forma independiente, en las que existe una coincidencia mayor entre lo adquirido y lo aplicado, pero aún así, con una diferencia de más de un punto, la desviación sigue siendo superior al 10%.

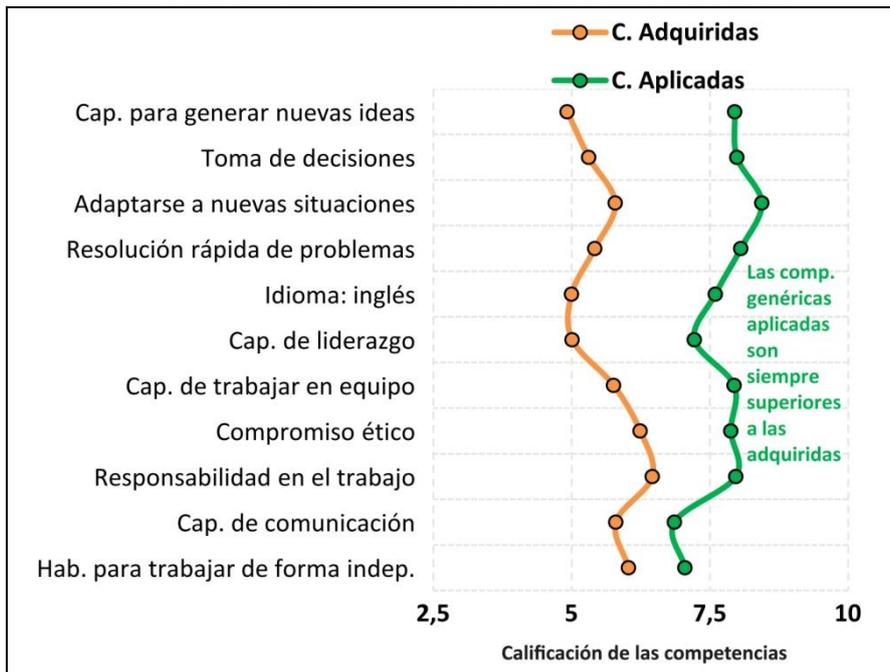
Cuadro 9. Competencias genéricas adquiridas y aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC: diferencial

	C. Adquiridas	C. Aplicadas	Diferencial
Cap. para generar nuevas ideas	4,92	7,95	-3,03
Toma de decisiones	5,31	7,99	-2,68
Adaptarse a nuevas situaciones	5,79	8,44	-2,65
Resolución rápida de problemas	5,42	8,06	-2,64
Idioma: inglés	5,00	7,60	-2,60
Cap. de liderazgo	5,01	7,22	-2,21
Cap. de trabajar en equipo	5,76	7,94	-2,18
Compromiso ético	6,24	7,88	-1,64
Responsabilidad en el trabajo	6,46	7,97	-1,51
Cap. de comunicación	5,80	6,86	-1,06
Hab. para trabajar de forma indep.	6,03	7,05	-1,02
Promedio	5,61	7,72	-2,11

■ valores máximos, ■ valores mínimos (último y primer cuartil). Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC. Elaboración propia.

En el gráfico 11 se puede apreciar de forma visual esta desviación obtenida a partir de los datos disponibles. Podemos percibir a primera vista que el diferencial en las competencias genéricas, respecto de las específicas (gráfico 8) se comporta de forma muy distinta con una separación muy acentuada, dejando un margen de mejora mucho más amplio y sin ítems en los que la competencia adquirida supere a la aplicada.

Gráfico 11. Competencias genéricas adquiridas y aplicadas por los licenciados en Derecho de la UDC: diferencial



Fuente: Observatorio Ocupacional - UDC.

CONCLUSIONES

Este trabajo se marca como objetivo analizar, partiendo de los datos obtenidos por el Observatorio Ocupacional de la Universidade da Coruña, la adecuación o inadecuación de las competencias adquiridas y aplicadas por los titulados en Derecho de la UDC, centrándose en los desajustes percibidos por los propios interesados que valoran su experiencia, tanto académica como la aplicación de esta en el mercado laboral y establecen desde su punto de vista subjetivo, las carencias que han detectado con lo que nos proporcionan datos de dónde se encuentran márgenes de mejora, especialmente en el actual marco de adecuación del sistema universitario español al marco europeo.

No se han tenido en cuenta, como en otros estudios, los puntos de vista de empresarios que pueden proporcionar parámetros de competencias “requeridas”, pero la perspectiva subjetiva en primera persona de los antes estudiantes y hoy trabajadores, nos proporciona una visión certera de sujetos que en un período muy breve de tiempo han experimentado las dinámicas propias de la formación superior, que no son tenidas en cuenta por los empresarios a la hora de solicitar competencias tanto genéricas como específicas sin, posiblemente, considerar la necesidad de incorporar competencias- especialmente en el ámbito- erudito que, aunque no se traduzcan en habilidades prácticas y ejecutivas en el ámbito laboral, sí son imprescindibles para el bagaje cultural y la base técnica del sujeto, sin las cuales no podrían desarrollarse posteriormente otro tipo de competencias quizá más avanzadas.

En cualquier caso, el trabajo procede a establecer, partiendo desde las consideraciones elementales de la Teoría de la Educación, a situarnos filosóficamente en los desarrollos de las principales teorías de esta rama económica, en las que, de forma breve, se repasan los planteamientos desarrollados especialmente por teóricos

americanos (pero también con alusiones a otros estudiosos nacionales e internacionales) respecto de las teorías del capital humano, del filtro e institucionalista, como principales planteamientos que estudian la relación entre la educación, la productividad, el mercado de trabajo y, en definitiva, la economía tanto individual como social.

Todo ello nos proporciona una base para el desarrollo conceptual del objeto de este trabajo: las competencias profesionales. La aproximación a los conceptos asociados a las competencias. Hablamos, por cierto, de conceptos, en plural, muy conscientemente, ya que una de las conclusiones relativas a esta acepción, es su carácter polisémico y la necesidad de considerarlas un proceso vital siempre inconcluso-afectado por cada nueva información y cada nueva experiencia.

Nos centramos finalmente en admitir unas definiciones básicas de dos categorías esenciales de competencias: las genéricas y las específicas, y situamos todo ello en un marco metodológico relativo a los datos recogidos por el Observatorio Ocupacional del la UDC: preparación y definición de muestras, recogida de datos y análisis y elaboración de resultados.

A fin de obtener una mayor comprensión de los datos obtenidos de cara al análisis de los mismos, se han recopilado las variables analizadas: competencias y situación socio laboral de los sujetos encuestados.

Respecto de la situación laboral del sujeto, se ha analizado si está o no trabajando; el tipo de puesto de trabajo; sectores de actividad; salario y experiencia. Todo ello nos ha permitido realizar un análisis de la realidad del mercado de trabajo para los titulados en Derecho de la UDC.

En cuanto a las competencias, tanto de las genéricas como de las específicas hemos establecido los ítems sobre los que se ha solicitado valoración a los sujetos, así

como el cuadro de valoración utilizado por los individuos encuestados, que habían finalizado sus estudios entre cuatro y seis años antes de la recogida de las muestras.

Con los anteriores planteamientos teóricos y los datos finalmente recabados y que han sido proporcionados por el Observatorio Ocupacional, el trabajo se ha centrado en realizar un análisis de los desequilibrios existentes entre competencias adquiridas y aplicadas por estudiantes que habían finalizado sus estudios en los cursos 2005/2006 y 2007/2008.

Las principales conclusiones alcanzadas tras el análisis de datos, pueden resumirse en las siguientes:

- Resulta mucho más fácil para los varones (75%) titulados en Derecho obtener su primer trabajo que para las mujeres (47,83%), que sin embargo alcanzan el 100% de ocupación antes que los hombres (en el tramo de 35 a 39 años). A partir de los 39 años, el 100% de los licenciados en Derecho de ambos sexos han logrado incorporarse al mercado laboral
- Los licenciados en Derecho de la UDC consiguen trabajo en las ciudades de Galicia. Más de un 50% de los casos en la ciudad de A Coruña seguida, muy de lejos (10-15%) por la ciudad de Santiago de Compostela y, en tercer lugar, por Vigo y Lugo (8-9%)
- Los licenciados en Derecho de la UDC consiguen trabajo, sobre todo, en el sector servicios. Así, los servicios netamente jurídicos absorben al 45,9%, la asesoría y gestión al 5,4%, Banca y servicios financieros al 9,5%. El otro sector mayoritario de empleo es la Administración pública con un 21,6%.
- Los puestos de trabajo ocupados por los titulados que han obtenido su licenciatura entre cuatro y seis años antes, se corresponden con puestos técnicos. Existe una gran diferencia por sexos en el acceso a mandos

intermedios y directivos, en el que un 47,83% de los hombres consiguen estos puestos cualificados, frente a menos de un 20% de las mujeres.

- Al igual que con la distribución de puestos entre sexos, la distribución salarial beneficia claramente a los varones, cuyo salario medio es de 1500 € frente al promedio femenino de 1296 €. De hecho el grupo mayoritario de hombres (35,29%) cobra más de 1.800€, mientras que el grupo mayoritario de mujeres (28,21%) cobra entre 900 y 1200 €
- En el análisis de los **diferenciales entre las competencias específicas adquiridas y aplicadas** se evidencia un **desajuste** medio de más de un 10% entre las competencias adquiridas y las aplicadas, cabe destacar la abultada descompensación existente en **Banca y finanzas, bases de datos, consultoría económica, hoja de cálculo, riesgos laborales y contabilidad**. En todas ellas, la descompensación entre la competencia adquirida y la aplicada supera el 15% y parece responder a una concepción formativa en la que se ha dado prioridad a una formación académica de conocimientos base de los distintos órdenes jurídicos (en las que llega a producirse diferencial positivo indicando sobrecualificación), frente a competencias que tienen que ver con herramientas concretas de aplicación profesional, nuevas tecnologías y conocimientos específicos.
- En cuanto a las diferencias **entre las competencias genéricas adquiridas y aplicadas**, la valoración tanto de unas como de otras, es considerablemente superior en las mujeres que en los hombres. Asimismo y más allá de la disgregación por género, todas las competencias genéricas aplicadas se valoran muy por encima de las adquiridas, observándose un nivel de discrepancia muy elevado que, en casos llega a superar el treinta por ciento,

especialmente en los ítems: **capacidad para generar nuevas ideas, toma de decisiones, adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas.**

Creemos, a la vista de estos resultados, que existe margen de mejora a la hora de enfocar la programación curricular de los estudios universitarios de Derecho hacia una óptima integración en el mercado de trabajo. Los datos analizados nos dan abundantes pistas de dónde se encuentran las debilidades y las fortalezas, así como las carencias que, de primera mano, se nos comunican por los sujetos en relación a competencias que les son requeridas en el desempeño de sus funciones y en las que no se sienten suficientemente cualificados. Todo ello sin perjuicio de que, la realidad del mercado de trabajo es cambiante, así como los requerimientos de los distintos puestos de trabajo y éstos en sí, que por cambios tecnológicos, económicos y sociales, están sometidos a una constante evolución que nos invita a mantener este tipo de análisis a fin de conseguir uno de los objetivos más largamente deseados por todos los sectores involucrados, una mayor aproximación entre la universidad y el mundo empresarial que ha de absorber a un buen número de los titulados en la misma. Un objetivo, en definitiva, para garantizar un futuro mejor.

Bibliografía

- Aguilar Ramos, M. I. (2005). *La inserción laboral de los jóvenes en España. Un enfoque microeconómico*, Ed. Thomson Civitas.
- Agulló, E. (2001). *Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los otros trabajos, los otros trabajadores* en E. Agulló y A. Ovejero (coord.). *Trabajo, Individuo y Sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Ahn, N. y A. Ugidos (1995). Duration of unemployment in Spain: relative effect of unemployment benefits and family characteristics, *Oxford Bulletin of Economic and Statistics*, 57.
- Alcalde Castro, M. et. al. (1996). *Mercado de trabajo, reclutamiento y formación en España*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Alonso Benito, L. E. et al (2009). *El debate sobre las competencias*, ANECA, Madrid.
- Alonso, L.E., Fernández, C.J. y Nyssen, J.M. (2009). *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA, Madrid.
- Andrés, J. y J. García, (1991). El nivel de estudios como factor explicativo del desempleo, de los ingresos y de la movilidad laboral, *Economía Industrial*.
- ANECA (2008). *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX) en España*.
- ANECA (2013). *Libros blancos de las titulaciones universitarias españolas*. Accedido el 17/04/2013 desde <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- Aristimuño, A. (2011). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo.
- Arrow, K. J. (1991). La educación superior como filtro, *Economía y Sociedad*, 8,143-161 (traducción en castellano de la versión inglesa "Higher education as a filter, *Journal of Public Economics*, 1973).
- Axencia para a calidade de sistema universitario de Galicia (2006). *Estudo da inserción laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia 2001-2003*.
- Barceinas, F., J. Oliver, J. L. Raymond y J.L. Roig (2000). Los rendimientos de la educación y la inserción laboral en España. *Papeles de Economía Española*.
- Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos XXXI (125)*, pp. 76-87.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Alianza Editorial, Madrid (edición original, 2ª ed., 1975) Becker, G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Alianza Editorial, Madrid.
- Becker, G. S., & Chiswick, B. R. (1966). Education and the Distribution of Earnings. *The American Economic Review*, 358-369.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital – a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research, Columbia University Press, New York
- Belzil, C. y Hansen, J. (2002). Unobserved ability and the return to schooling.

Econometrica, 70(5), 2075-2091.

- Ben-Porath, Y. (1967). The production of human capital and the life cycle of earnings. *The Journal of Political Economy*, 352-365.
- Berg, I. (1970). *Education for Jobs; The Great Training Robbery*. Percheron Press, Portland.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. PPU Barcelona.
- Blanchard, O.J. y F. Jimeno, et. al. (1995). *Spanish unemployment: Is there a solution*. CEPR, Londres.
- Blaug, M. (1983). *El estatus empírico de la teoría del capital humano: una panorámica ligeramente desilusionada*. En L. Toharia (compilación e introducción) *El mercado de trabajo: Teoría y aplicaciones*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bowles, S. (1972). Schooling and inequality from generation to generation, *Journal Political Economy*, vol.80.
- Bueno, E. (2007). *La Tercera Misión de la Universidad*. Boletín Intellectus 12, pp.15-17.
- Caballer, A., I. Rodríguez, M. Salanova, P. Hontangas, F. Prieto, y J.M. Peiró (1994). *Patrones de Carrera durante el proceso de incorporación al primer empleo*. En Prieto F. et al. (dirs.). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*, Nau Llibres, Valencia.
- Cachón, L. (2000). *Los jóvenes en el mercado de trabajo en España*. En L. Cachón (dir.). *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Injuve, Madrid.
- Carabaña, J. (1988). *Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional*. En J. Grao (coord.), *Planificación de la educación y mercado de trabajo*, Madrid, Ed. Narcea.
- Casal, J. (2000). *Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud*. En L. Cachón (Dir.). *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, Injuve.
- Casal, J., J.M., Masjuan y J. Planas (1991). *La inserción profesional y social de los jóvenes*, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid.
- Comisión Europea (1993). Libro Blanco sobre el Crecimiento, Competitividad y Empleo. COM(93) 700, diciembre de 1993.
- CRUE (2013). *¿En qué consiste un crédito ETCS?* Accedido el 25/03/2013 desde http://www.crue.org/export/sites/Crue/espacioeuropeo/documentos_FAQs/definicion_EEES/1_ECTS.pdf
- Denison, E. (1964). Measuring the contribution of education (and the residual) to economic growth, en *The Residual Factor and Economic Growth*, OCDE, París.
- Díaz Malledo, J. (1987). *La educación y el mercado de trabajo*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos
- Díaz, A. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), pp.7-36.

- Doeringer, P. y M. Piore (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, Madrid, Ministerio de Trabajo (edición original de 1971).
- Dolado, J.J., F. Felgueroso y J.F. Jimeno (2000). La inserción laboral de los titulados universitarios en España, *Papeles de Economía* 86, FUNCAS.
- Easton, S. (1988). *Education in Canada*. Fraser Institute, Vancouver
- Freire, M. J. (2003). *La Inserción laboral de los jóvenes en Galicia*. Instituto de Estudios Económicos de Galicia. Fundación Pedro Barrié de la Maza (versión CD ISBN: 84-95892-19-7)
- Freire, M. J. (2004). Gasto público y efectos de los impuestos en los modelos de crecimiento endógeno con capital humano. *Investigación Económica*
- Freire, M. J. (2005). La inserción de los jóvenes en Galicia. Una estimación Minceriana de la rentabilidad de la educación. *Cuadernos de Economía*
- Freire, M. J. (2008). *Competencias profesionales de los universitarios*, Consello Social da Universidade da Coruña.
- Freire, M. J. (2009). *La Inserción laboral de los graduados de la Universidade da Coruña*, Observatorio Ocupacional de la Universidade da Coruña, Ed. Bucle Comunicación, A Coruña.
- Freire, M. J., Bilbao, M. J. (2003). Education and Unemployment in Spain: A Logistic Model, *Cuadernos de Economía*, vol.26, nº71.
- Freire, M. y Salcines, V.J. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles. La visión de los egresados. *Perfiles Educativos*, 32 (130), pp. 103-120.
- Freire, M. y Teijeiro, M. (2010). Competences of graduates as an indicator of external quality assurance in universities. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10 (3), pp. 77-91
- Freire, M.J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis and Archives*, 19(28), pp.1-24.
- Freire, M.J., Teijeiro, M. y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, Septiembre-Diciembre 2013, pp. 1-20.
- Freire, M.J. y Salcines, V. (2010). Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios españoles. La visión de los egresados. *Perfiles Educativos*, XXXII(130), pp.103-120
- Fuente, A. de la y J.M. da Rocha (1996). *Capital humano y crecimiento: un panorama de la evidencia empírica y algunos resultados para la OCDE*, Moneda y Crédito.
- García Espejo, M^a. I. (1998). Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes. *CIS, Monografías nº 158*. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- García García, Luis et al (2009). *Las competencias para el empleo de los titulados universitarios*. Observatorio Permanente para el Seguimiento de la Inserción Laboral, Ed. Sedicana Grupo, La Laguna, Tenerife.
- García Vílchez, E.J. et al (2007). *El libro blanco de la responsabilidad social de las empresas en España*. ftp://ftp.eresmas.net/libro_blanco.pdf

- García, E. y B. Ferrer (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*, ANECA.
- García-Manjón, J.V. y Pérez, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), pp.1-12.
- García-Montalvo, J. (2001). *Formación y empleo de los graduados superiores en España y en Europa*, Fundación Bancaja-Ivie, Valencia.
- García-Montalvo, J. y J.G. Mora (2001). El mercado laboral de los titulados superiores de España y Europa: transición, empleo y competencias, *Papeles de Economía Española*, 86.
- García-Montalvo, J. y J.M. Peiró (1999). *Capital humano. El mercado laboral de los jóvenes: formación, transición y empleo*, Fundación Bancaja-Ivie, Valencia.
- García-Montalvo, J., Palafox, J., Peiró, J.M. y F. Prieto (1997). *Capital humano, La inserción laboral de los jóvenes en la Comunidad Valenciana*, Fundación Bancaja-Ivie, Valencia.
- Gómez, J.M., Galiana, D.R., López, D. y García, R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados UMH*, Ed. Universidad Miguel Hernández de Elche, Elche.
- Gómez, J.M., Galiana, D.R., López, D. y Mira, J.J. (2007). *En el camino hacia la convergencia europea: guía docente para enseñar competencias profesionales*. Universidad Miguel Hernández, Elche.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Gutiérrez, R. (1998). *Prólogo. En M.I. García Espejo: Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes*, Ed. CIS, Madrid.
- Jiménez, J.D., Montero, R. y Sánchez, J. (2003). *Educación superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa, encuesta CHEERS*
- Jorgenson, D. y B. Fraumeni (1989). Investment in education, *Educational Researcher*, 18 (4), 35-44.
- Layard, R. y G. Psacharopoulos (1974). The screening hypothesis and the returns to education, *Journal of Political Economy*, vol. 82.
- Lee, D.W. y T.H. Lee (1995). Human capital and economic growth. Tests based on the international evaluation of educational achievement, *Economic Letters*, 47.
- Levy-Leboyer, C (2001). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, Gestión 2000, Barcelona.
- López-Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, pp.279-301
- McConnell, C. y S. Brue (1997). *Economía Laboral*, McGraw-Hill, Madrid. Spence, M. (1973). Job market signalling, *Quarterly Journal of Economics*, 87.
- Miguel, M de (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- Mincer, J. (1974). Schooling, Experience, and Earnings. *Human Behaviour & Social*

Institutions No.2.

- Mora, J.G. (2011a). *Nuevas competencias para una nueva economía*, paper presentado en las jornadas Nuevas competencias para la economía del futuro, Barcelona 18 de mayo de 2011.
- Mora, J.G. (2011b). *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?*, Colección documentos CYD – 15(2011). Fundación CYD, Madrid.
- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones en Economía de la Educación*. Losada Editorial, Buenos Aires.
- Moreno, J.L. (1998). *Economía de la Educación*. Pirámide, Madrid.
- Mulligan C.B. y X. Sala-i-Martin (2000). Measuring aggregate human capital, *Journal of Economic Growth* 5(3).
- OECD (2003). *DeSeCo: Key competencies for a Successful life and well-functioning society, Final Report*. OECD, París.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competences. Executive Summary*, París.
- OECD (2006). *Key competencies for a successful life and well-functioning society, Final Report*. OECD, Paris.
- OECD (2007). *Education at a Glance 2007, OECD indicators*, París.
- OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society (vols. 1 & 2)*. OECD, Paris.
- OECD (2013). *Skills Outlook*. OECD, Paris.
- Ogayar, M., Puentes, R. y Antequera, J.M. (2008). Competencias profesionales desde el punto de vista de los empleadores, ex alumnos y alumnos de la Universidad de Jaén, en *Universidad, Sociedad y Mercados Globales* (Eds. Castro, J. de, 2008).
- OIT (2002). *Certificación de competencias profesionales, glosario de terminus técnicos*, OIT, Montevideo.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), pp.101-118
- Palmer, A., Montaña, J.J. y Paloy, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), pp.433-438.
- Peiró, J.M. y D. Moret (1987) (eds.). *Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo*, Nau Llibres, Valencia.
- Psacharopoulos, G. (1973). A note on the demand for enrollment in Higher Education. *Economist*, 121(5), 521-525.
- Psacharopoulos, G. (1981). Returns on education: an updated international comparison. *Comparative Education*, 17(3), 321-341.
- Psacharopoulos, G. y Arriagada A. M.(1986). The educational composition of the labor force: An international comparison, *International Labour Review*, 125.
- Quintás, J. (1983). *Educación y empleo*. Pirámide, Madrid.

- Quintás, J. R. y Sanmartín, J. (1978). Aspectos económicos de la educación. *Información Comercial Española*, 537, 37-46.
- Riley, J.G. (1979). Informational Equilibrium, *Econometrica*, 47, 331-359
- Ripoll, P. (1992). *Perspectivas de empleo y estrategias de búsqueda en jóvenes de reciente incorporación al mercado laboral*, Tesis de licenciatura, Universidad de Valencia (mimeo).
- Ripoll, P., I., Rodríguez, P., Hontangas, J.M. Peiró y F. Prieto (1994). *Perspectivas de empleo*. En F. Prieto et al. (dirs.). *Los jóvenes ante el ambiente laboral y las estrategias de adaptación*, Valencia, Nau Llibres.
- Rodríguez, A. y Vieira, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), pp.27-47.
- Rosen, S. (1977). Human Capital: relations between education and earnings, in Intilligator, M. (Ed.) *Frontiers of Quantitative Economics*, Vol.IIIB, North-Holland.
- Sarchielli, G. (1987). *La incorporación al trabajo: Un momento crítico en el proceso de socialización laboral de los jóvenes*. En J.M. Peiró y D. Moret (eds.). *Socialización laboral y desempleo juvenil. La transición de la escuela al trabajo*. Valencia, Nau Llibres.
- Schultz, T. (1960). Capital formation by education, *Journal of Political Economy*, 69.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano, *Educación y Sociedad* 1, (traducción en castellano de la versión original: Investment in human capital, *American Economic Review*, 51).
- Serrano, L. (1999). Capital humano, estructura sectorial y crecimiento en las regiones españolas, *Investigaciones Económicas*, vol. XXIII (2).
- Sicherman, N. (1991). Overeducation in the labor market, *Journal of Labor Economy*, vol. 9.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374
- Stiglitz, Joseph (1975). The Theory of 'Screening,' Education and the Distribution of Income. *American Economic Review*, 65, 283-300.
- Teijeiro, M.J., Rungo, P. y Freire, M.J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, pp. 286-295.
- Thurow, L (1975). *Generating inequality: mechanisms of distribution in the U.S. economy*. Basic Books, New York
- Toharia, L. (1996). La medición del empleo y el paro en España, *Cuadernos de Información Económica*, 108.
- Toharia, L. (2000). El paro en España ¿puede ser tan alto? *Revista Gallega de Empleo*, Agosto.
- UNESCO (1983). *Statistics of educational attainment and illiteracy. 1970-1980*. Division of Statistics on Education, UNESCO, Paris.
- Universidad Autónoma de Madrid (2006). *La inserción laboral de los titulados de la*

Universidad Autónoma de Madrid del curso 2003/2004.

Universidad Carlos III de Madrid (2007). *XI Estudio de inserción profesional de los titulados de la Universidad Carlos III.*

Universidad de Jaén (2005). *Contribución a la inserción laboral de los alumnos y titulados de la Universidad de Jaén a través de la formación práctica y la orientación laboral. Período 1997-2004.*

Universidad de Murcia (2006). *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Unidad para la Calidad.*

Viñals, J. y F. Jimeno, (1997). *El mercado de trabajo español y la Unión Económica y Monetaria Europea.* Documento de Trabajo 9717, Banco de España, Madrid.

Walsh, J.R. (1935). Capital concept applied to man, *Quarterly Journal of Economics*, 49, febrero.

Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: identifying & developing competency.* London:Institute of Personnel Management.