



Universidad
Politécnica
de Cartagena



FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA
EMPRESA

**ANÁLISIS SOBRE COMPETENCIAS
Y SATISFACCIÓN DE LOS
ESTUDIANTES DE GRADO EN
ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN
DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA DE CARTAGENA**

Luis Iván Cevallos Zambrano

Curso: 2014/2015

Directora: Lourdes Badillo Amador

Trabajo Fin de Grado para la obtención del título de
Graduado en Administración y Dirección de Empresas

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
2. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	6
2.1. Competencias de la UPCT	8
2.2. Satisfacción de los estudiantes	10
3. DATOS	12
3.1. Obtención de datos	12
3.2. La encuesta	13
3.3. La muestra	14
4. MODELOS	19
4.1. Competencias	19
4.2. Satisfacción de los estudiantes	21
5. RESULTADOS	25
5.1. Competencias	25
5.1.1. Determinantes del nivel medio competencial actual por tipo de competencias	25
5.1.2. Determinantes del incremento competencial	28
5.1.3. Desajuste entre las competencias actuales y las que se espera sean requeridas en el mercado de trabajo	30
5.2.1. Satisfacción con la carrera por el desarrollo personal	32
5.2.2. Satisfacción con la carrera por las perspectivas laborales	36
CONCLUSIONES	40
ANEXO	45
BIBLIOGRAFÍA	47

INTRODUCCIÓN

En la sociedad del conocimiento, la educación universitaria juega un papel muy importante, no sólo desde el punto de vista formativo, sino también como puerta de acceso a un mundo laboral cada vez más competitivo. Por ello, la universidad española ha tenido que reestructurarse para adecuarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo principal es el desarrollo por parte del estudiante de un conjunto de conocimientos y competencias en función de perfiles académicos y profesionales.

Existen múltiples definiciones de competencias, el Proyecto DeSeCo, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a finales de la década de los 90, define las competencias como *“la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos y motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz”* (OCDE, 2005). Pagani (2009) define las competencias como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades desarrollados por el alumno para dar solución a un problema o tarea. Por su parte Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT), añade que éstas capacidades *“...se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje”* (FCE, 2013-2014).

Hasta finales de los noventa, las relaciones entre el nivel de educación y el mercado laboral estaban bien documentadas en la literatura económica (Hartog, (2000); Verdugo y Verdugo, (1989); Alba-Ramírez, (1993); entre otros). Aunque no fue hasta principios de siglo, con el estudio de Allen y van der Velden (2001), cuando se inició un cambio en la literatura, empezándose a investigar más sobre el binomio nivel de competencias y mercado laboral. En este sentido, una de las relaciones más estudiadas, son las de

competencias con los salarios y la satisfacción laboral (Di Pietro y Urwin, (2003); García e Ibáñez, (2006); Badillo, López, y Vila, (2012); Martín, Rabadán y Hernández, (2013); Freire, Pais y Teijeiro, (2013); Badillo y Vila, (2013)). Todos los estudios mencionados se han realizado con individuos que ya habían egresado de sus respectivas universidades y la mayor parte consideran el nivel competencial de forma global, sin diferenciar por tipo de competencias. Estudios más recientes como los de Fitó (2014) y Conchado y Carot (2013) llevan a cabo diferenciación por tipos de competencias. Según estos últimos, basándose en la investigación del proyecto REFLEX, la competencia más poseída por los alumnos españoles es la de trabajo en equipo y la menos lograda la capacidad de hablar y escribir en idiomas extranjeros. Por su parte Fitó (2014) en un estudio centrado en los graduados en ADE, encontró que los empresarios valoraron mucho tanto el trabajo en equipo como en entornos multidisciplinares, ya que consideran que el graduado no sólo debe ser capaz de trabajar con terceros dentro de un mismo equipo, sino también colaborar cuando éste está compuesto por personas que pertenecen a otras áreas funcionales o disciplinas. En el mismo estudio, los expertos también ponen de manifiesto su preocupación por el bajo nivel de idiomas que presentan los graduados, aunque también cabe decir que esta tendencia está cambiando, y hacen especial hincapié en que las prácticas en empresa deben ser de calidad. Por otro lado, las competencias que se prevén serán más valoradas en un futuro inmediato, según el mismo estudio, son las “*helicopter ability* o capacidad de análisis de las situaciones desde una perspectiva integral, la capacidad de rendir cuentas con uno mismo, la cooperación, la capacidad de interacción personal, o el espíritu innovador, entre otras”.

El presente TFG no sigue la línea de los trabajos anteriormente referidos, ya que se enmarca en los todavía estudiantes y, más concretamente, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Empresa (FCE) de la UPCT en el año académico 2013/2014, para examinar cuestiones relacionadas con las competencias y con la satisfacción asociada a los estudios. Concretamente, los objetivos principales del TFG en materia de competencias son: 1) estudiar los factores que influyen en el nivel competencial de los estudiantes en el momento de la encuesta, 2) encontrar los determinantes del incremento competencial (en caso de que exista) desde que se iniciaron los estudios universitarios hasta el momento de la encuesta con el propósito de examinar cómo la universidad ha influido en el desarrollo de tal incremento y 3) analizar si los estudiantes están

preparados para el mercado laboral, según su propia perspectiva, a través del desajuste competencial que prevén los alumnos del último curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) tendrán en el mercado de trabajo. Para todo ello, se consideran las veintisiete competencias genéricas propuestas por la UPCT para el curso académico considerado, clasificadas en instrumentales, personales, sistémicas y de aplicabilidad. Adicionalmente, en materia de satisfacción se analiza si dichas competencias son percibidas por los estudiantes como un elemento positivo para su desarrollo personal y, por otro lado, profesional examinando para ello los factores que influyen sobre tales percepciones.

La recogida de datos se realizó mediante encuestas que se entregaron a los alumnos de GADE de la FCE de la UPCT durante los meses de abril y mayo del año académico 2013/2014. Se realizaron en estos meses porque ya estaba próximo el fin del curso, la asistencia a clase no había disminuido por el comienzo del período de los exámenes, algo que suele suceder al inicio de junio y, además, en dichos meses las competencias relacionadas con el nivel de estudios cursado ya se habrían desarrollado casi en su totalidad. Los datos obtenidos han sido analizados a través de diversos modelos econométricos y estimaciones realizadas con el software Stata.

Este TFG se divide en seis partes. El segundo apartado está dedicado a la revisión de literatura vinculada a las competencias. En el tercero, se describen los datos, la encuesta y la muestra utilizados en el análisis empírico. El cuarto describe los modelos econométricos usados para desarrollar la investigación llevada a cabo en este TFG. En el quinto apartado se presentan los resultados. Y en el sexto se presentan las conclusiones finales del estudio.

2. EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Tal y como explican García y Pérez (2008), el inicio de la educación por competencias, dentro de la Unión Europea (UE), tiene su origen en la Declaración de la Sorbona de 1998 (firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) y la Declaración de Bolonia de 1999 (suscrita por los ministros europeos de educación de 29 países, entre ellos España), convirtiéndose en un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El comunicado de Praga (2001), firmado por 32 países europeos, reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la Conferencia de Rectores Universitarios de España (CRUE) en Salamanca (2001), la Convención de Estudiantes de Goteborg (2001) y las actividades de la European University Association.

El EEES está organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) y orientado hacia la consecución, principalmente, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la UE y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (EEES, 2006).

Para alcanzar los objetivos del EEES se debía producir un cambio en los sistemas educativos de los países firmantes de la Declaración de Bolonia, cuyo proceso de transformación y convergencia debía ser tanto en términos de estructura de los programas, como de sus contenidos. En éste proceso, las reformas de las políticas educativas debían responder al papel transversal y esencial de la educación para hacer avanzar una economía y sociedad basadas en el conocimiento (Fitó, 2014).

En el año 2000, una vez que el Plan Bolonia se puso en marcha, se elaboró un proyecto piloto denominado «*Tuning* - Sintonizar las estructuras educativas de Europa», proyecto que tenía como objetivo ofrecer un planteamiento concreto que posibilitase aplicar los objetivos del Plan en las disciplinas o ámbitos de estudios de las instituciones de educación superior. En la actualidad, este proyecto cuenta con el apoyo, tanto moral como económico, de todos los países firmantes del Plan Bolonia. Uno de los principales aspectos recogidos en el proyecto es la reestructuración de planes de estudio de los

diferentes países, entre ellos España, para acondicionarlos a métodos de enseñanzas basados en competencias (García y Pérez, 2008).

Cuando la integración del sistema universitario español al EEES lleva más de diez años, es posible afirmar que realmente se ha producido la transición, ya que se ha pasado de una educación centrada en la enseñanza a una basada en el aprendizaje y del suministro de conocimientos a los resultados de aprendizaje (Fitó, 2014). Este nuevo modelo requiere mayor implicación por parte del alumnado, ya que con los métodos de enseñanza activos, tales como trabajos en grupo, prácticas en empresa, trabajos escritos o aprendizaje basado en problemas u orientado a proyectos, se deberían desarrollar competencias genéricas que, posteriormente, permitirán que los egresados se desenvuelvan con mayor soltura en el ámbito laboral (Conchado y Carot, 2013). Esto sugiere que la transición se concreta en la redirección del suministro de conocimientos hacia el incremento de competencias, las cuales se encuentran en el centro de un modelo educativo que es más flexible y que permite al alumno adecuarse a un mercado laboral que ya no exige sólo conocimientos, sino también habilidades para adaptarse a situaciones reales. Estamos hablando, pues, de educación para la ocupabilidad.

Una vez reestructurada y centrada la enseñanza basada en las competencias, el sistema universitario español se enfrenta al desafío de conseguir el equilibrio entre la educación (formación) recibida por el alumno y la que realmente va a necesitar cuando éste egrese. Este equilibrio no consiste únicamente en mejorar la adquisición de las competencias desde la universidad, sino también en que el mercado laboral ofrezca la oportunidad de poner en práctica dichas competencias. De hecho, el sistema universitario español parece estar ofreciendo a sus alumnos un nivel de calidad alta en la formación, tal y como revela la gran demanda actual que existe por parte de empresas extranjeras de titulados españoles (Michavila, 2013).

No obstante, en la actualidad existen desajustes entre las competencias poseídas por los titulados y las requeridas por los empleos, pero **¿por qué se producen esos desajustes?**

Una posible respuesta podríamos encontrarla, según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2010), en la coyuntura económica; ya que, según en qué parte del ciclo económico nos encontremos existirán desajustes por falta de competencias en los titulados o, por el contrario, por exceso de las mismas. Un ejemplo de desajuste en época de prosperidad podemos encontrarlo a finales de la

década de los noventa, cuando las empresas requerían especialistas en tecnologías de la información y el mercado no podía cubrir su demanda. Asimismo, en épocas de dificultades económicas, ante la escasez de demandas laborales, los titulados tenderán a aceptar trabajos aunque el nivel requerido sea menor del que poseen. En este sentido Izquierdo, Puente y Font (2013), con datos del Banco de España de 2012, encuentran evidencia de que la crisis económica ha aumentado la importancia de trabajadores más cualificados en el mercado de trabajo español.

No obstante, los desajustes no se dan en el mismo sentido en todas las competencias. Fitó (2014) concluyó que en las sistémicas y de aplicabilidad existe sobreeducación, porque el nivel de competencias de los titulados es superior al requerido en las empresas, mientras que al considerar el nivel de competencias instrumentales y, más concretamente, las que se refieren a idiomas se produce una infraeducación, es decir, que el nivel de idiomas de los egresados es inferior al requerido en el puesto de trabajo.

2.1. Competencias de la UPCT

El Ministerio de Educación en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), clasifica a las competencias en (ANECA, 2012):

- **Competencias básicas o generales:** son comunes a la mayoría de los Títulos, pero están adaptadas al contexto específico de cada uno de ellos. Dentro de este bloque se pueden encontrar competencias personales, interpersonales, etc.
- **Competencias específicas:** propias de un ámbito o Título y están orientadas a la consecución de un perfil específico de egresado. Estas competencias se circunscriben a aspectos formativos y ámbitos de conocimiento muy próximos al Título.
- **Competencias transversales:** son comunes a todos los estudiantes de una misma Universidad o centro universitario, independientemente del Título que cursen.

La UPCT, en el curso académico 2013/2014, basándose en la definición de competencias del MECD y en las competencias seleccionadas en el proyecto Tuning, clasificó a las competencias genéricas en cuatro grupos, que son las que se consideran en este TFG:

1. **Competencias genéricas instrumentales:** aquellas que tienen una función de medio o herramienta para lograr un determinado fin. Son las siguientes:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
- Comunicación oral y escrita de una lengua extranjera
- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas
- Capacidad para la resolución de problemas
- Capacidad de tomar decisiones.

2. **Competencias genéricas personales:** tienden a favorecer los procesos de interacción social y comunicación. Éstas son:

- Capacidad para trabajar en equipo
- Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
- Trabajo en un contexto internacional
- Habilidad en las relaciones personales
- Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales
- Capacidad crítica y autocrítica
- Compromiso ético en el trabajo
- Trabajar en entornos de presión.

3. **Competencias genéricas sistémicas:** permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Se consideran:

- Capacidad de aprendizaje autónomo
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Creatividad
- Liderazgo
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales

4. **Competencias para la aplicabilidad:** ayudan al alumno a poner en práctica lo aprendido. Incluyen:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidad de búsqueda de información e investigación
- Diseño y gestión de proyectos
- Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas

Actualmente (año académico 2014/2015), dicho conjunto de competencias se han concretado en 7. No obstante, este trabajo se enmarca en las consideradas por la UPCT en el año académico 2013/2014, que es cuando se produjo el proceso de recogida de datos.

2.2. Satisfacción de los estudiantes

Uno de los objetivos más importantes de las instituciones educativas es realizar una labor de enseñanza de calidad, siendo la satisfacción de los estudiantes uno de los indicadores más importantes de ésta. La investigación de tal satisfacción es importante no sólo porque sirve para medir la efectividad de la labor que está llevando a cabo la institución, sino que además refleja la efectividad del servicio en los alumnos. (Betancourt, 2012).

La psicología define la satisfacción como una experiencia o sentimiento de éxito en la ejecución de un logro determinado. Asimismo, el valor que el individuo le dé a la satisfacción dependerá en cada caso de los objetivos que se haya planteado, es decir, del grado en que los proyectos se han realizado satisfactoriamente (Castro y Sánchez, 2000).

Muchos son los estudios que relacionan la satisfacción con la educación a través de la satisfacción con el personal docente, asignaturas aprobadas, con los métodos de enseñanza, etc. (Tejedor, Martín, García-Varcárcel, y Ausín, (1999); Fernández, Fernández, Álvarez y Martínez, (2007); Badillo, Badillo y Martínez, (2013)).

Por otra parte, si bien es cierto que para iniciar una carrera universitaria uno de los factores a tener en cuenta a la hora de elegir la titulación es su nivel de empleabilidad,

no es el único. La vocación también importa, porque es muy importante trabajar o, al menos, intentar trabajar en algo que realmente guste. Además, cuando la profesión a ejercer y lo que se estudia es de interés del alumno se tiende a conseguir mejores resultados académicos. No obstante, efectivamente hay titulaciones que tienen más salidas profesionales que otras (del Amo et al., 2013).

GADE es una de las titulaciones estrella porque con ella se adquiere una serie de conocimientos y competencias con las que se pueden optar a un amplio abanico de posibilidades de puestos de trabajo en diversas áreas. Es una carrera transversal, lo que hace que sea muy demandada (del Amo et al., 2013). Adecco, en su último informe sobre carreras universitarias con más salidas profesionales, destaca que las demandas para los graduados en ADE han aumentado un 1,5% con respecto al año 2012, representando el 4,2% de todas las demandas de trabajo cualificado, situándose como la más solicitada (Addeco Professional, 2014). El éxito de GADE radica en que ofrece perfiles muy versátiles, aunque actualmente también se solicita formación adicional como excelente nivel de inglés, MBA y experiencia internacional, aunque sea mediante una beca Erasmus (del Amo et al., 2013).

En resumen parece razonable y aconsejable que el estudiante a la hora de tomar la decisión de qué carrera cursar analice el equilibrio entre vocación y empleabilidad. Por ello, en este TFG se examinan los factores de los que depende la satisfacción de los alumnos con respecto a sus estudios universitarios tanto desde la perspectiva del desarrollo personal, como desde la de las expectativas laborales.

3. DATOS

Los datos son muy importantes para el análisis empírico y de la fiabilidad de los mismos depende, en gran medida, los resultados que obtengamos. Los datos utilizados en el presente TFG son de corte transversal, ya que son recopilados en un mismo momento del tiempo y tanto de tipo cuantitativo, es decir, que se pueden medir numéricamente como por ejemplo la edad, como cualitativos, porque no se pueden asociar a una media numérica, como por ejemplo el sexo del individuo, el método de acceso a la universidad, etc.

3.1. Obtención de datos

Para iniciar el presente estudio, una vez definidas las cuestiones a tratar, se diseñó una encuesta. Las preguntas de la misma debían aportar datos comparables que proporcionaran buena información. Asimismo, éstas debían ser fácilmente contestables y que no requerir de mucho tiempo para su cumplimentación.

El primer paso, una vez elaboradas y estructuradas las preguntas, fue solicitar la autorización al Decano de la Facultad de Ciencias de la Empresa de la UPCT para pasar las encuestas en horas lectivas. La recolección de datos para el presente análisis se realizó en los meses de abril y mayo del 2014; se eligieron estos meses porque ya estaba próximo el final del curso y se consideró que las competencias adquiridas en el curso académico en cuestión ya se habían desarrollado casi en su totalidad. Las encuestas se realizaron no sólo en las aulas, sino también en la biblioteca, pasillos y patio de la facultad. En gran medida esta labor fue posible gracias a la inestimable ayuda del profesorado de la FCE, que no sólo permitieron que se pasaran las encuestas en su tiempo de clase, sino que además alentaron a los alumnos a que las rellenaran.

Antes de que los alumnos empezaran a contestar las encuestas, se les explicó en qué consistía la elaboración de un TFG, el tema a tratar y se les proporcionó una breve aclaración sobre las diferentes competencias de la carrera, por si alguno no estaba familiarizado con ellas (nos sorprendió que muchos alumnos estuvieran tan desinformados sobre este asunto), estando a su disposición para cualquier aclaración o duda que pudiesen tener durante la cumplimentación de la encuesta. Asimismo, se

explicó el carácter anónimo de las respuestas y se pidió que contestasen lo más sinceramente posible.

Se realizaron alrededor de 250 encuestas entre los alumnos de los diferentes cursos, tanto de la mañana como la tarde, de las cuales útiles para el presente estudio fueron 213. Consideramos que algunas de ellas se habían contestado de forma irregular, pudiendo citar como ejemplo el hecho de que se contestase el mismo nivel competencial en todas las competencias consideradas que recogía la encuesta.

3.2. La encuesta

La encuesta está estructurada en cuatro partes, en función del tipo de información preguntada. Dichas partes son las siguientes:

A. Características personales: Sexo, edad, lugar de nacimiento.

B. Datos académicos/laborales: Esta sección va dedicada, por un lado, a cuestiones académicas, tales como el nivel de estudios antes de iniciar la carrera, fecha de inicio de la carrera actual, si se interrumpió la misma y, en caso afirmativo, por cuánto tiempo (en meses), curso en el que se encuentra el alumno en el momento de la encuesta, nota media, horas diarias dedicadas al estudio. Además, se consulta en qué medida se hace énfasis en la carrera en los métodos de enseñanza basados en la asistencia a clase, trabajos en grupo, conocimientos prácticos, teoría y conceptos, trabajos escritos, exposiciones orales, pruebas tipo test, prácticas en empresa. Respecto a las cuestiones laborales se pregunta acerca de la experiencia laboral del alumno y si la tiene, si ésta está relacionada o no con sus estudios.

C. Satisfacción con los estudios actuales: En esta sección se pregunta acerca de los motivos por los que se iniciaron los estudios actuales, el grado de satisfacción con la carrera por el desarrollo personal y por las perspectivas laborales y se cuestiona el estudiar cursos universitarios y hacerlo en la misma carrera.

D. Competencias: Para determinar las competencias a examinar se consideraron las propuestas por la UPCT para el curso académico 2013/2014. Sobre ellas se pregunta por la percepción que tiene el estudiante acerca de su nivel competencial previo al inicio de

su carrera en la FCE, el nivel competencial alcanzado en el momento de la encuesta y la previsión del nivel competencial exigido en el ámbito laboral.

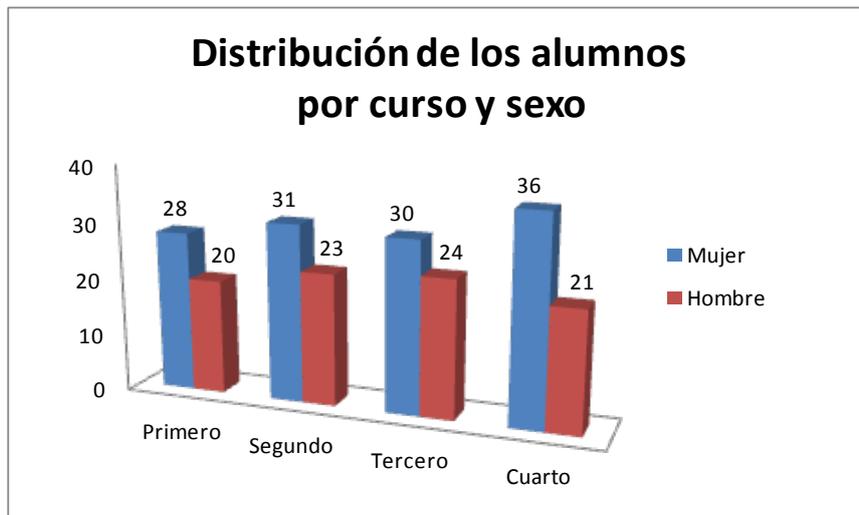
El cuestionario que finalmente cumplimentaron los alumnos se encuentra en el Anexo 1.

3.3. La muestra

El tamaño de la muestra es de 213 individuos válidos. De éstos 125 son mujeres y 88 hombres, con una edad media de 22 años y un intervalo comprendido entre los 18 y 34 años.

La distribución de estudiantes por cursos, dentro de la muestra, está formada por 48 alumnos de primero, 54 de segundo, 54 de tercero y 57 de cuarto. La gráfica muestra la distribución de los alumnos por curso y sexo.

Grafico 1: Número de alumnos que contestaron la encuesta por curso y sexo.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al lugar de nacimiento, la muestra presenta 177 nacidos en España y 36 extranjeros, provenientes de Ecuador, Colombia, Argentina, Perú y Marruecos.

En relación a los datos académicos y, más concretamente, al nivel de estudios antes de entrar a la universidad, se obtuvo que 52 alumnos procedían de Formación profesional, mientras que 161 universitarios provenían de COU o Bachillerato. Por otra parte, cabe señalar que todavía quedan alumnos en GADE de la FCE del plan de estudios anterior,

con años de inicio del 2007 a 2009, a pesar de que ningún alumno ha interrumpido sus estudios universitarios en esta facultad.

En cuanto a las notas medias, 116 estudiantes afirman tener una nota entre 5 y 6,9; 95 entre 7 y 8,9 y, tan sólo, 2 entre 9 y 10 puntos sobre 10.

Las horas medias de estudio al día considerando la asistencia a clases, el estudio personal, la realización de trabajos, etc., van de 1 a 9 horas con una media muestral de 6 horas. El bajo número de horas indicados por los alumnos hace prever que, gran parte, de los alumnos entendieron mal la cuestión planteada y se refirieron en sus contestaciones a la horas de estudio fuera de las aulas, por lo que esta cuestión no ha sido considerada para el análisis desarrollado en este TFG.

En relación a los métodos de enseñanza considerados en la encuesta (Tabla 1), los alumnos opinan que el mayor énfasis se hace en los trabajos en grupo (el 93,9% de los estudiantes considera que se utiliza mucho o bastante). Por el contrario, el método en el que menos énfasis se hace es el de las prácticas en empresas (el 78,4% de los estudiantes considera que se hacen ninguna o pocas)

Tabla 1: Número de estudiantes según el énfasis en los métodos de enseñanza que se hace en la carrera.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Total
Asistencia a clase	7	20	106	80	213
Trabajos en grupo	1	12	126	74	213
Conocimientos prácticos	8	51	117	37	213
Teoría y conceptos	0	21	123	69	213
Trabajos escritos	1	23	124	65	213
Exposiciones orales	2	47	106	58	213
Pruebas tipo test	12	126	64	11	213
Prácticas de empresa	89	78	33	13	213

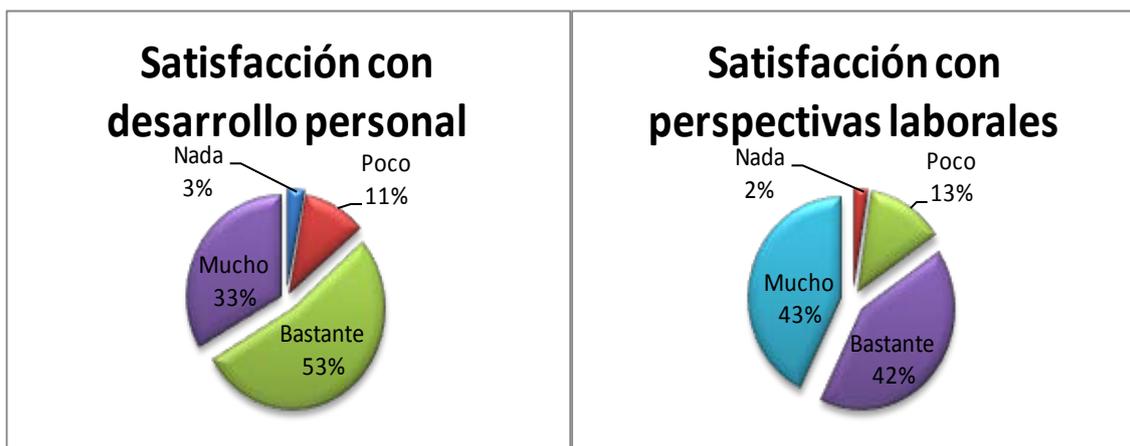
Fuente: Elaboración propia

De los 213 alumnos, el 24,9% tienen experiencia laboral relacionada con los estudios, con una media de 2,5 meses, de ellos 38 poseían estudios previos de formación profesional y 15 de COU o bachillerato. Por otra parte, el 38,5% de la muestra, poseen experiencia laboral no relacionada con los estudios, de éstos 36 alumnos provienen de formación profesional y 46 de COU o bachillerato.

Por otra parte, casi el 70% de los alumnos encuestados declara haber iniciado sus estudios por motivos de mejora de la perspectiva laboral, mientras que el 27,7% lo han hecho por vocación y un 3,3% fueron obligados por sus padres. Además, 205 alumnos volverían a estudiar una carrera universitaria si pudieran volver atrás y elegir y 169 lo harían estudiando GADE.

El gráfico 2 muestra el grado de satisfacción percibido por los alumnos con la carrera por motivos de desarrollo personal y perspectivas laborales. El 86% de los estudiantes están mucho o bastante satisfechos en su desarrollo personal y el 85% con las perspectivas laborales.

Grafico 2: Distribución porcentual de alumnos por grado de satisfacción con el desarrollo personal y perspectivas laborales.



Fuente: Elaboración propia.

En la sección D de la encuesta se recolectó información acerca del nivel competencial percibido por los estudiantes. Se solicitó a los alumnos que contestarán, en una escala de 1 a 4, siendo 1 “nada”, 2 “poco”, 3 “bastante” y 4 “mucho”, su percepción sobre el nivel competencial en cada una de las veintisiete competencias que conforman el plan de estudios de GADE, en relación a los niveles de competencias alcanzados antes de iniciar la carrera universitaria en cuestión, en el momento actual, es decir, cuando se realizó la encuesta y el que se esperan que sería requerido en el mundo laboral. Las competencias cuestionadas corresponden a cuatro grupos de competencias genéricas: instrumentales, personales, sistémicas y de aplicabilidad.

Para cada individuo se calculó la media aritmética del nivel competencial de las competencias incluidas en cada tipo de competencia, siendo éste el valor numérico que se ha utilizado para el desarrollo del TFG, simplificando así el análisis desde las 27 competencias a los 4 tipos considerados en la UPCT. El mencionado cálculo se desarrolló para determinar los niveles medios competenciales antes de los estudios universitarios, los alcanzados en el momento de la encuesta y los previstos en el ámbito laboral. Asimismo, el incremento competencial, desde que se iniciaron los estudios de GADE, se calculó, por tipo de competencia, como la diferencia entre el nivel medio competencial actual y el nivel medio al inicio de la carrera. Por su parte, el desajuste esperado en el mercado de trabajo se ha medido, para cada tipo de competencia, mediante la diferencia entre el nivel medio competencial que se espera sea requerido en el mundo laboral y el nivel medio competencial actual de los alumnos de cuarto curso (se realizó con los alumnos de cuarto curso ya que éstos están más próximos a terminar la carrera, por lo que apenas incrementarán su nivel competencial antes de intentar incorporarse al mercado de trabajo y, además, muchos ya habían realizado prácticas en alguna empresa, con lo poseían una idea más clara acerca de los requisitos laborales).

La Tabla 2 presenta la descriptiva de las veintisiete competencias, indicando la percepción del nivel competencial medio previo a iniciar la carrera, en el momento actual, es decir, cuando se cumplimentó la encuesta, y las que se esperan iban a ser requeridas en el ámbito laboral. La tabla también incluye las medias aritméticas globales por tipos de competencias genéricas.

En una primera aproximación, observando la Tabla 2, vemos que tras iniciar los estudios universitarios el nivel competencial medio aumenta. Del mismo modo, se aprecia que tal incremento es pequeño, ya que en una escala entre -3 a +3 y los valores del incremento están en torno a 0.5 y 0.6. Asimismo, el desajuste competencial previsto en el mercado de trabajo en términos medios también es reducido, en una escala de -3 a +3, el desajuste esperado está en el rango de 0.4 a 0.5.

Tabla 2: Descriptiva de las competencias y medias globales de cada tipo de competencias genéricas.

	ANTES		ACTUALES		ACTUALES 4º CURSO		ESPERADAS 4º CURSO	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típica
Instrumentales								
Capacidad de análisis y síntesis	2,333	0,588	2,939	0,515	3,070	0,495	3,526	0,600
Capacidad de organización y planificación	2,436	0,741	2,995	0,633	3,175	0,571	3,578	0,656
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	2,854	0,760	3,235	0,592	3,281	0,620	3,596	0,593
Comunicación oral y escrita de una lengua	2,244	0,711	2,587	0,770	2,281	0,796	3,157	0,819
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,276	0,668	2,808	0,641	2,982	0,719	3,385	0,700
Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas	2,417	0,679	2,977	0,610	3,123	0,503	3,578	0,625
Capacidad para la resolución de problemas	2,469	0,697	2,967	0,561	3,175	0,504	3,614	0,526
Capacidad de tomar decisiones	2,521	0,724	3,070	0,606	3,246	0,635	3,684	0,505
MEDIA GLOBAL	2,444		2,947		3,0416		3,5153	
Personales								
Capacidad para trabajar en equipo	2,549	0,716	3,178	0,546	3,350	0,481	3,614	0,526
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,404	0,731	2,930	0,673	2,912	0,738	3,456	0,656
Trabajo en un contexto internacional	2,085	0,728	2,671	0,798	2,771	0,732	3,438	0,681
Habilidad en las relaciones personales	2,634	0,705	3,131	0,592	3,228	0,567	3,649	0,481
Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	2,479	0,781	3,028	0,672	3,122	0,683	3,561	0,627
Capacidad crítica y autocrítica	2,531	0,756	3,099	0,570	3,157	0,560	3,508	0,630
Compromiso ético en el trabajo	2,667	0,793	3,183	0,621	3,298	0,680	3,596	0,650
Trabajar en entornos de presión	2,512	0,816	3,085	0,668	3,245	0,662	3,736	0,444
MEDIA GLOBAL	2,4823		3,0838		3,1359		3,5701	
Sistémicas								
Capacidad de aprendizaje autónomo	2,460	0,736	3,108	0,560	3,563	0,551	3,614	0,526
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	2,554	0,722	3,070	0,666	3,210	0,674	3,578	0,680
Creatividad	2,469	0,756	2,892	0,702	2,912	0,738	3,508	0,630
Liderazgo	2,526	0,730	3,028	0,700	3,035	0,801	3,456	0,708
Iniciativa y espíritu emprendedor	2,390	0,761	2,948	0,709	2,929	0,775	3,473	0,684
Motivación por la calidad	2,484	0,731	3,075	0,640	3,175	0,657	3,684	0,505
Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales.	2,460	0,792	3,009	0,694	3,052	0,742	3,491	0,601
MEDIA GLOBAL	2,4775		3,0187		3,0827		3,5438	
De aplicabilidad								
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	2,394	0,710	2,986	0,595	3,087	0,605	3,631	0,586
Habilidad búsqueda de información e investigación	2,451	0,710	3,005	0,641	3,175	0,601	3,649	0,517
Diseño y gestión de proyectos	2,291	0,700	2,859	0,651	2,894	0,617	3,578	0,596
Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas	2,296	0,734	2,897	0,628	3,052	0,610	3,508	0,657
MEDIA GLOBAL	2,3579		2,9366		3,0526		3,5921	

Fuente: Elaboración propia.

4. MODELOS

Esta sección se divide en dos partes con el propósito de describir los modelos utilizados en los análisis relativos al nivel competencial percibido por los estudiantes y a la satisfacción con los estudios que los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Empresa de la UPCT tenían en el año académico 2013/2014, en relación a su desarrollo personal y a sus perspectivas laborales.

4.1. Competencias

Para el estudio relativo a las competencias, este TFG considera tres tipos de análisis: 1) los determinantes del nivel competencial de los individuos en el momento de la cumplimentación de la encuesta; 2) los factores que influyen la variación competencial experimentada por el alumno desde que inició sus estudios en GADE; 3) el desajuste esperado por los estudiantes de último curso entre su nivel competencial y el que prevén serán requerido en el mercado de trabajo.

Dichos análisis se realizan para cada tipo de competencias genéricas considerados en la UPCT en el año académico 2013/2014 (instrumentales, personales, sistemáticas y de aplicabilidad), por lo que se estiman cuatro modelos distintos para cada uno de los aspectos objeto de análisis mediante mínimos cuadrados ordinarios, utilizando estimadores robustos de la matriz de varianzas y covarianzas. En términos generales, la forma funcional de estos modelos es la siguiente:

$$Y_i = \beta' X_i + \varepsilon_i$$

donde:

Y_i es la variable dependiente del individuo i ($i = 1, \dots, 213$). Ésta varía en función del análisis desarrollado y del tipo de competencia considerada. Concretamente, cuando se examina el nivel competencial del individuo en el momento de la encuesta, esta variable es la media aritmética de las competencias, para el individuo i , que se recogen dentro del tipo de competencia considerado. En el análisis del incremento competencial desde el inicio de los estudios de GADE, la variable dependiente se obtiene por la diferencia entre el nivel medio del tipo de competencia en cuestión que el individuo tiene en el momento de la encuesta y el que tenía antes de iniciar sus estudios universitarios. Para

el estudio del desajuste competencial esperado por los estudiantes de último curso de GADE en el mercado de trabajo, la variable dependiente se calcula como la diferencia entre el nivel competencial medio requerido previsto en el ámbito laboral y el nivel competencial medio alcanzado por el estudiante, para la competencia considerada en cada caso.

X_i recoge las variables explicativas utilizadas en el análisis, las cuales corresponden a las características del individuo i . Éstas varían en función del modelo estimado, ya que para determinar la especificación de cada modelo se han utilizado los criterios de información Akaike y Bayesiano.

ε_i es el término de perturbación aleatoria para el individuo i .

Las Tablas 3 y 4 presentan, respectivamente, el análisis descriptivo de las variables dependientes y explicativas empleadas en las estimaciones por MCO. Las estimaciones se han realizado con el software Stata.

Tabla 3: Análisis descriptivo de las variables dependientes utilizadas.

	Media	Desv. típica
Nivel medio de competencias instrumentales	2,9472	0,3384
Nivel medio de competencias personales	3,0838	0,3812
Nivel medio de competencias sistémicas	3,0188	0,4093
Nivel medio de competencias de aplicabilidad	2,9366	0,4665
Incremento competencial instrumentales	0,5029	0,4040
Incremento competencial personales	0,5558	0,4152
Incremento competencial sistémicas	0,5412	0,4078
Incremento competencial de aplicabilidad	0,5786	0,5347
Desajuste esperado de competencias instrumentales	0,4736	0,4014
Desajuste esperado de competencias personales	0,4342	0,4617
Desajuste esperado de competencias sistémicas	0,4611	0,4941
Desajuste esperado de competencias de aplicabilidad	0,5394	0,5625

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: Análisis descriptivo de las variables explicativas utilizadas.

	Definición	Media	Desv. típica
Características personales			
Hombre	V.D. 1 Hombre ; 0 Mujer	0,4131	0,4936
Edad	V.C. Edad comprendida entre los 18 y 34 años	21,9953	3,0538
Características académicas			
COU o Bachillerato	V.D. 1 COU o Bachillerato ; 0 F. Profesional	0,7559	0,4306
Nota media aprobado	V.D. 1 Aprobado ; 0 Notable o sobresaliente	0,5446	0,4992
Énfasis en métodos de enseñanza			
Asistencia a clases	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,8732	0,3335
Trabajos en grupo	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,9390	0,2400
Conocimientos prácticos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,7230	0,4486
Teoría y conceptos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,9014	0,2988
Trabajos escritos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,8873	0,3169
Exposiciones orales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,7700	0,4219
Pruebas tipo test	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,3521	0,4788
Prácticas empresa	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,2160	0,4125
Características laborales			
Exp. laboral relacionada	V.D. 1 Experiencia relacionada ; 0 En caso contrario	0,2488	0,4334
Exp.laboral no relacionada	V.D. 1 Experiencia no relacionada; 0 En caso contrario	0,3850	0,4877
Sin experiencia	Categoría de referencia		
Motivos de inicio de la carrera			
Motivo Vocación	V.D. 1 Vocación ; 0 Caso contrario	0,4486	0,4486
Motivo Laboral	V.D. 1 Mejora laboral ; 0 Caso contrario		
Motivo Obligación	Categoría de referencia: obligado por los padres		
V.D.: Variable dicotómica		V.C.: Variable cuantitativa	

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Satisfacción de los estudiantes

La satisfacción no es un hecho observable, una aproximación a la percepción que tienen los estudiantes acerca de sus estudios se puede realizar a través de una escala graduada con la que el encuestado se identifica. Concretamente, en este TFG se pregunta por la satisfacción con la carrera en relación al desarrollo personal y a las perspectivas laborales de la misma y las respuestas son graduadas en una escala entre 1 (nada) y 4 (mucho). Dichas respuestas, posteriormente, se han recodificado en dos categorías, donde 0 engloba las respuestas 1 y 2 y, por tanto, sugiere ninguna o poca satisfacción y 1 recoge las contestaciones 3 y 4, es decir, indica bastante o mucha satisfacción. La dicotomía de la variable se ha realizado al ver las escasas respuestas en las categorías 1 y 2 de forma individual.

El modelo econométrico utilizado, en términos generales, es el siguiente:

$$Y_i^* = \beta' X_i + u_i$$

donde Y_i^* es una variable latente, ya que lo apreciable es una variable indicadora Y_i , definida por:

$$Y_i = \begin{cases} 1 & \text{si } Y_i^* > 0 \\ 0 & \text{si } Y_i^* \leq 0 \end{cases}$$

siendo la forma funcional de la ecuación a estimar:

$$Y_i = F(\beta' X_i) + u_i$$

Considerando que $F(\beta' X_i)$ es una función lineal, esta ecuación se podría estimar a través del modelo lineal de probabilidad. No obstante, la estimación de las ecuaciones descritas a través de MCO presenta múltiples problemas:

- Que el valor estimado puede estar fuera del rango (0 - 1)
- La perturbación aleatoria puede no seguir una distribución Normal
- Problemas de heterocedasticidad
- El coeficiente de determinación, R^2 , está subestimado.

Los problemas asociados al modelo lineal de probabilidad plantean la necesidad de utilizar modelos no lineales de elección discreta, concretamente, los modelos logit y probit. En los primeros, la función de distribución es logística y en los segundos es la normal. No obstante, no existen argumentos teóricos sólidos para determinar cuál aplicar, ya que Amemiya (1981) probó que la estimación logit de un parámetro multiplicada por 0,625 proporcionaba una buena aproximación a la estimación realizada con un modelo probit. Sin embargo, en este TFG, las estimaciones mediante modelos probit¹ han proporcionado un mejor ajuste a los datos utilizados. Por tanto, la ecuación anterior se puede expresar como:

$$Y_i = \Phi(\beta' X_i) + u_i = \int_{-\infty}^{\beta' X_i} \frac{1}{(2\pi)^{1/2}} e^{-\frac{t^2}{2}} dt + u_i$$

¹ Individuo de referencia: Mujer, edad en torno a los 22 años, poseía estudios de Formación profesional, nota media de notable o sobresaliente, valora como poco o nada el énfasis que se da en la universidad a los métodos de enseñanza estudiados, no posee experiencia laboral, no estudiaría una carrera universitaria e inició sus estudios obligado por sus padres.

donde Y_i es la variable dependiente del individuo i ($i = 1, \dots, 213$) cuando sucede un evento, $\Phi(\cdot)$ es la función de distribución normal, t es una variable normal estandarizada, u_i es el término de perturbación aleatoria para el individuo i , X_i representa las características del individuo y β son los coeficientes asociados a las variables explicativas.

Concretamente, para examinar la satisfacción de los universitarios con su carrera se han considerado dos tipos de análisis para los que se utiliza una variable dependiente distinta: 1) la satisfacción en el desarrollo personal; 2) la satisfacción con las perspectivas laborales asociadas a los estudios cursados. Para cada uno de estos tipos de satisfacción se estiman tres modelos. En el primero no se consideran entre las variables explicativas las competencias, en el segundo se incluye el nivel competencial medio que para cada tipo de competencia tiene el alumno en el momento de la realización de la encuesta y en el tercer modelo se considera el incremento competencial producido desde el inicio de la carrera.

Dado que en los modelos de elección discreta utilizados los coeficientes estimados indican la dirección del cambio en la variable dependiente ante la alteración de la variable explicativa, pero en ningún caso revelan la magnitud del mismo. Se han estimado los efectos marginales a través del software Stata. Concretamente, para las variables continuas se estima el cambio en la probabilidad del evento ante el cambio unitario de una variable, manteniendo el resto constante (en la media muestral en el caso de las variables cuantitativas y en cero en el caso de las variables dicotómicas) y para las variables dicotómicas se obtiene como diferencias de la función entre sus valores 0 y 1, considerando que los valores de las restantes variables explicativas no varían.

Las Tablas 5 y 6 muestran el análisis descriptivo de las variables dependientes y explicativas utilizadas, respectivamente.

Tabla 5: Análisis descriptivo de las variables dependientes utilizadas para los modelos de satisfacción de los estudiantes.

	Media	Desv. típica
Satisfacción con la carrera por desarrollo personal	0,8638	0,3438
Satisfacción con la carrera por las perspectivas laborales	0,8451	0,3627

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Análisis descriptivo de las variables explicativas utilizadas para los modelos de satisfacción de los estudiantes.

		Media	Desv. típica
Características personales			
Hombre	V.D. 1 Hombre ; 0 Mujer	0,4131	0,4936
Edad	V.C. Edad comprendida entre los 18 y 34 años	21,9953	3,0538
Características académicas			
Estudios previos	V.D. 1 COU o Bachillerato ; 0 F. Profesional	0,7559	0,4306
Nota media aprobado	V.D. 1 Aprobado ; 0 Notable o sobresaliente	0,5446	0,4992
Énfasis en métodos de enseñanza			
Asistencia a clases	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,8732	0,3335
Trabajos en grupo	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,9390	0,2400
Conocimientos practicos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,7230	0,4486
Teoria y conceptos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,9014	0,2988
Trabajos escritos	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,8873	0,3169
Exposiciones orales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,7700	0,4219
Pruebas tipo test	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,3521	0,4788
Practicas empresa	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,2160	0,4125
Características laborales			
Exp. laboral relacionada	V.D. 1 Experiencia relacionada ; 0 En caso contrario	0,2488	0,4334
Exp.laboral no relacionada	V.D. 1 Experiencia no relacionada; 0 En caso contrario	0,3850	0,4877
Sin experiencia	Categoría de referencia		
Motivos de inicio de la carrera			
Motivo Vocación	V.D. 1 Vocación ; 0 Otros	0,4486	0,4486
Motivo Laboral	V.D. 1 Mejora laboral ; 0 Otros	0,4635	0,4635
Motivo Obligación	Categoría de referencia: obligado por los padres		
Nivel competencial actual			
N.C.A. Instrumentales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	2,9472	0,3384
N.C.A. Personales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	3,0381	0,3811
N.C.A. Sistémicas	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	3,0188	0,4093
N.C.A. de Aplicabilidad	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	2,9366	0,4665
Incremento competencial			
I.C. Instrumentales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,5029	0,4040
I.C. Personales	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,5557	0,4151
I.C. Sistémicas	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,5412	0,4077
I.C. De Aplicabilidad	V.D. 1 Bastante o mucho ; 0 Poco o nada	0,5786	0,5347

V.D.: Variable dicotómica

V.C.: Variable cuantitativa

Fuente: Elaboración propia.

5. RESULTADOS

Esta sección presenta los resultados de las estimaciones de los análisis de competencias y satisfacción de los estudiantes desarrollados en este TFG.

5.1. Competencias

Con el fin de utilizar los modelos que presenten la mejor especificación basada en los criterios de información de Akaike y Bayesiano, las variables explicativas consideradas son distintas en cada modelo.

5.1.1. Determinantes del nivel medio competencial actual por tipo de competencias

La Tabla 7 muestra los resultados de las estimaciones de los modelos utilizados para analizar los determinantes del nivel de competencias alcanzado por los estudiantes en el momento de la encuesta por tipos de competencia genérica. Para los grupos de competencias personales y sistémicas no se han incluido las variables relacionadas con la experiencia laboral, ya que la bondad del ajuste al incluirlas, basada en los criterios de información Akaike y Bayesiano, empeora.

Considerando las **competencias instrumentales**, los resultados revelan que los alumnos que poseían estudios previos de COU o Bachillerato poseen un 18% más de este tipo de competencias que los de Formación profesional, del mismo modo, los alumnos con nota media de notable o sobresaliente poseen un 12 % más competencias instrumentales que los que solamente tienen un aprobado. En cuanto al énfasis en los métodos de enseñanza, los alumnos que realizan más trabajos escritos, pruebas tipo test y prácticas en empresa han alcanzado más competencias instrumentales por término medio que quienes consideran que se han utilizado poco o nada. Concretamente un 12%, 13% y un 10% más respectivamente. Llama mucho la atención que los alumnos que realizan más exposiciones orales posean menos competencias instrumentales, por término medio, que los que realizan poco o nada, ya que la comunicación oral es una de las competencias incluidas dentro del grupo de las competencias instrumentales. El resto de metodologías

docentes no parecen tener influencia significativa sobre el nivel competencial instrumental actual del estudiante.

Adicionalmente, la experiencia laboral no relacionada con los estudios tiene un efecto significativo y positivo en el nivel competencial del alumno, no encontrándose, en este sentido, diferencias significativas entre la experiencia laboral relacionada con los estudios y quienes no tienen ningún tipo de experiencia laboral.

Por otra parte, los motivos por los que se iniciaron los estudios de GADE parecen afectar significativamente al nivel competencial del estudiante. De hecho, quienes empezaron sus estudios universitarios por motivos vocacionales o profesionales han alcanzado, por término medio, un 37% y un 35% más de este tipo de competencias que quienes afirman que sus padres les obligaron a estudiar, sugiriendo que la motivación es altamente importante para lograr la adquisición de este tipo de competencias.

En cuanto al nivel medio de **competencias personales**, encontramos que la edad es la única variable que la afecta de forma significativa y, concretamente, de forma positiva, sugiriendo que las competencias asociadas a este grupo de competencias se incrementan por aspectos relativos al paso del tiempo y no por factores académicos, ni por los motivos que hicieron que el estudiante iniciara sus estudios.

En las **competencias sistémicas** encontramos que los alumnos que realizan más exposiciones orales poseen un menor nivel medio competencial, siendo la motivación por los estudios el elemento fundamental que ha favorecido el actual nivel competencial del estudiante. Concretamente, quienes afirman que iniciaron sus estudios por motivos vocacionales o por las expectativas laborales que esta carrera les proporciona tienen un 54% y un 35% más de este tipo de competencias que quienes lo hicieron porque sus padres les obligaron.

Considerando el nivel **competencial de aplicabilidad**, que los estudiantes alcanzaron hasta momento de la encuesta, los resultados evidencian que conforme aumenta la edad mayor es el nivel alcanzado de este tipo de competencias genéricas. Los métodos de enseñanza que tienen una influencia significativa son los trabajos en grupo y las exposiciones orales; sin embargo, mientras que el primero tiene un efecto positivo, el del segundo es negativo. La experiencia laboral no parece afectar significativamente al nivel competencial del alumno, siendo los motivos que indujeron a cursar los estudios

universitarios de GADE uno de los aspectos más relevantes. Concretamente, quienes iniciaron los estudios por aspectos vocacionales o profesionales tiene un 60% y un 34%, por término medio, más de este tipo de competencias que quienes lo hicieron obligados.

Tabla 7: Resultados de las estimaciones de los modelos utilizados para analizar los determinantes del nivel de competencias de los estudiantes alcanzado en el momento de la encuesta.

NIVEL COMPETENCIAL ACTUAL												
	INSTRUMENTALES			PERSONALES			SISTÉMICAS			APLICABILIDAD		
F	4,47			2,74			2,16			3,56		
Prob>F	0,0000			0,0010			0,0104			0,0000		
R-squared	0,2460			0,1449			0,1093			0,1900		
AIC	115,7759			189,2330			228,2753			267,7850		
BIC	172,9178			239,6524			278,6947			324,9270		
	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.
Hombre	-0,049	-1,150		-0,001	-0,02		0,085	1,590		-0,004	-0,060	
Edad	0,012	1,320		0,026	2,78	***	0,015	1,610		0,035	3,320	***
COU o Bachillerato	0,178	2,500	**	0,008	0,12		-0,061	-0,820		-0,014	-0,120	
Nota media aprobado	-0,118	-2,550	**	-0,091	-1,62		0,009	0,160		-0,020	-0,300	
Asistencia a clases	0,063	0,840		0,060	0,56		-0,034	-0,320		-0,089	-0,890	
Trabajos en grupo	-0,117	-1,040		0,177	1,35		0,147	1,110		0,236	2,730	***
Conocimientos practicos	-0,053	-1,040		0,061	1,05		0,083	1,310		0,083	1,190	
Teoria y conceptos	-0,029	-0,340		-0,029	-0,4		0,047	0,600		0,077	0,730	
Trabajos escritos	0,116	1,860	*	-0,019	-0,21		0,026	0,230		0,022	0,210	
Exposiciones orales	-0,129	-2,420	**	-0,029	-0,36		-0,143	-1,890	*	-0,257	-3,450	***
Pruebas tipo test	0,134	2,660	***	-0,004	-0,07		0,040	0,620		0,074	1,150	
Practicas en empresa	0,100	1,810	*	0,095	1,32		0,060	0,760		0,068	0,850	
Experiencia relacionada	0,026	0,390								-0,152	-1,330	
Experiencia no relacionada	0,140	3,060	***							0,079	0,960	
Motivos Vocación	0,372	2,013	**	0,119	0,88		0,537	2,810	**	0,601	3,600	***
Motivos Laborales	0,349	2,070	**	-0,101	-0,79		0,350	1,850	*	0,338	2,090	**

Variable significativa al 10% *

Variable significativa al 5% **

Variable significativa al 1% ***

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, el nivel competencial de estudiante en el momento de realizar la encuesta apenas parece depender de la metodología docente utilizada, a excepción de las competencias instrumentales, donde, los trabajos escritos, pruebas tipo test y las prácticas en empresa incrementan de forma significativa tal nivel. Por su parte, las exposiciones orales tienen un efecto negativo sobre el nivel competencial del estudiante, excepto en el de competencias sistémicas donde no le afecta de forma significativa. Por otra parte, la motivación por la que iniciaron los estudios es fundamental, excepto entre las competencias personales.

5.1.2. Determinantes del incremento competencial

El incremento competencial lo definimos como la diferencia entre el nivel medio de la competencia examinada que el estudiante tenía en el momento de la encuesta y el de antes de la carrera. En el modelo del grupo de competencias sistémicas no se ha considerado la experiencia laboral, ya que basándonos en los criterios de información de Akaike y Bayesiano la inclusión de estas variables empeoraban la bondad del ajuste del modelo.

La Tabla 8 muestra los resultados de la estimación de los modelos utilizados para analizar los determinantes del incremento competencial de los estudiantes por tipo de competencias genéricas.

Con respecto a las **competencias instrumentales** son significativas las variables edad, el tipo de estudios previos a la carrera y la experiencia laboral no relacionada. Donde, los alumnos con mayor edad han experimentado un incremento competencial superior a los de menor edad; los estudiantes que poseían estudios previos de COU o bachillerato han incrementado un 13% más su nivel medio de este tipo de competencias que los que cursaron formación profesional; del mismo modo, que quienes tienen experiencia laboral no relacionada han aumentado su nivel medio de competencias instrumentales un 16% más con respecto a los que no tienen experiencia laboral. Adicionalmente, la metodología docente no parece afectar de forma significativa al incremento competencial de este tipo de competencia.

Considerando las **competencias personales**, los hombres han incrementado un 14% más su nivel medio de estas competencias que las mujeres, del mismo modo que los alumnos con mejores notas las han aumentado un 12% que los que poseen una nota media de aprobado. En cuanto al énfasis en los métodos de estudio, quienes realizan más trabajos en grupo han incrementado más las competencias personales que quienes apenas hacen este tipo de trabajos. Finalmente, los individuos que poseen experiencia laboral no relacionada han incrementado un 14% este tipo de competencias frente a los que no tienen experiencia laboral. Sin embargo, la experiencia relacionada con los estudios no parece incrementar más el nivel medio de este tipo de competencias que quienes no tienen ninguna.

La edad es la única variable significativa en el incremento de las **competencias sistémicas** y cuanto mayor es mayor es el incremento de éste tipo de competencias.

En las **competencias de aplicabilidad**, la edad también es significativa, y del mismo modo que en las sistémicas e instrumentales su efecto es positivo. Por otro lado, los alumnos que realizan muchas o bastantes prácticas en empresa han aumentado un 16% más su nivel medio de competencias de aplicabilidad que los que no las realizan o lo hicieran en menor grado. Curiosamente, los alumnos que poseen mucha o bastante experiencia relacionada con los estudios perciben que han incrementado menos este tipo de competencias, que quienes no tenían ninguna experiencia laboral. Exactamente lo contrario, en términos medios, ocurre con los alumnos que poseen experiencia no relacionada.

Tabla 8: Resultados de la estimación de los modelos utilizados para analizar los determinantes del incremento competencial de los estudiantes por tipos de competencias genéricas.

INCREMENTO COMPETENCIAL												
	INSTRUMENTALES			PERSONALES			SISTÉMICAS			APLICABILIDAD		
F	1,53			2,33			1,75			2,71		
Prob>F	0,0938			0,0036			0,0492			0,0007		
R-squared	0,1074			0,1331			0,0945			0,1584		
AIC	227,1958			232,5530			230,2037			334,0565		
BIC	284,3377			289,6950			280,6231			391,1984		
	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.
Hombre	0,0048	0,090		0,1378	2,390	**	0,0792	1,40		-0,0439	-0,570	
Edad	0,0271	2,620	***	0,0140	1,380		0,0225	2,36	**	0,0290	1,910	*
COU o Bachillerato	0,1290	1,670	*	0,0896	0,910		-0,0346	-0,44		-0,0859	-0,820	
Nota media aprobado	-0,0692	-1,190		-0,1187	-2,020	**	-0,0134	-0,23		0,0484	0,650	
Asistencia a clases	0,0747	0,640		0,0338	0,320		-0,0849	-0,75		-0,0045	-0,030	
Trabajos en grupo	-0,0092	-0,080		0,2083	1,890	*	0,1369	0,89		0,0736	0,420	
Conocimientos practicos	-0,0451	-0,630		0,0427	0,610		0,1119	1,55		-0,0310	-0,340	
Teoría y conceptos	-0,0784	-0,530		0,0199	0,200		-0,0725	-0,67		-0,0604	-0,420	
Trabajos escritos	0,0867	0,990		-0,0248	-0,290		0,0901	0,97		0,0552	0,410	
Exposiciones orales	-0,0176	-0,240		0,1183	1,550		0,0228	0,27		-0,0305	-0,320	
Pruebas tipo test	-0,0632	-0,94		-0,0726	-1,090		-0,0790	-1,27		-0,0311	-0,380	
Practicas en empresa	0,0075	0,090		0,0273	0,300		-0,0225	-0,27		0,1568	1,690	*
Experiencia relacionada	-0,0256	-0,370		0,0125	0,150					-0,3757	-3,930	***
Experiencia no relacionada	0,1554	2,490	**	0,1460	2,170	**				0,2479	2,920	***
Motivos Vocación	-0,0595	-0,250		0,0520	0,220		0,1893	0,80		-0,0960	-0,370	
Motivos Laborales	0,0198	0,090		0,0538	0,240		0,2456	1,05		-0,1712	-0,670	

Variable significativa al 10% *

Variable significativa al 5% **

Variable significativa al 1% ***

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los aspectos laborales y personales son los que más han influenciado el incremento competencial desde se iniciaran los estudios de GADE. De hecho, en los

métodos de enseñanza estudiados, tan sólo las relativas a prácticas, ya sea por el conocimiento impartido en el aula o por el desarrollado en empresas son las únicas que resultan significativas, aunque inicialmente al 10% de significatividad, y para las competencias sistémicas en el primer caso y de aplicabilidad en el segundo.

5.1.3. Desajuste entre las competencias actuales y las que se espera sean requeridas en el mercado de trabajo

El análisis del desajuste se realiza con los alumnos de cuarto curso, por lo que el tamaño de la muestra se reduce a 57 individuos. Asimismo, y siguiendo la estructura de análisis utilizada para los casos anteriores, se ha decidido no incluir en el modelo del grupo de competencias sistémicas las variables asistencia a clases, trabajos en grupo, teoría y conceptos, conocimientos prácticos y trabajos escritos, puesto que la inclusión de éstas empeoraban la bondad del ajuste del modelo de acuerdo con los criterios de información Akaike y Bayesiano. Los resultados de la estimación de los modelos utilizados para analizar los determinantes del desajuste competencial previsto por los estudiantes por tipo de competencia genérica lo encontramos en la Tabla 9.

En las **competencias instrumentales** son significativas la asistencia a clases, las prácticas en empresa y los motivos por los que se inició la carrera. Los alumnos que más asisten a clases creen que se les requerirá un 40% más este tipo de competencias en el mercado de trabajo que quienes asisten poco o nada, de igual forma los estudiante que más prácticas en empresa han realizado consideran que en el entorno laboral requieran un 25% más este tipo de competencias. Finalmente, los alumnos que iniciaron sus estudios por vocación o por mejora de las perspectivas laborales prevén que en el mercado laboral se les pedirá un 35% y un 25% más, respectivamente, de este tipo de competencias.

Los alumnos que más asisten a clases y que más exposiciones orales realizan creen que existe desajuste en el tipo de **competencias personales** y esperan que les sea requerido un 42% y 31% más, respectivamente, en el ámbito laboral. Asimismo, los alumnos que iniciaron sus estudios por vocación prevén que se les requerirá un 37% más de este tipo de competencias que quienes iniciaron sus estudios obligados por sus padres.

En cuanto a las **competencias sistémicas**, los alumnos que realizan más exposiciones orales creen que existe un mayor desajuste en este tipo de competencias que quienes realizan poco o nada. Por el contrario, el desajuste previsto se aminorará en un 40% cuando los estudiantes iniciaron sus estudios por vocación con respecto a quienes lo hicieron de forma obligada por sus progenitores.

Tabla 9: Resultados de la estimación de los modelos utilizados para analizar los determinantes del desajuste competencial previsto por los estudiantes por tipo de competencia genérica.

DESAJUSTE COMPETENCIAL ESPERADO												
	INSTRUMENTALES			PERSONALES			SISTÉMICAS			APLICABILIDAD		
F	7,03			9,25			8,21			9,31		
Prob>F	0,0000			0,0000			0,0593			0,0058		
R-squared	0,2872			0,3191			0,0709			0,3205		
AIC	67,39547			82,75196			274,3793			103,1476		
BIC	98,04124			115,4408			307,9922			133,7934		
	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.	Coef.	t	Sign.
Hombre	0,0606	0,550		-0,0346	-0,300		-0,1142	-0,670		-0,0288	-0,170	
Edad	0,0021	0,090		-0,0235	-0,770		-0,0069	-0,950		-0,4769	-1,540	*
COU o Bachillerato	0,1475	0,980		0,0805	0,480		0,0490	0,150		-0,1971	0,410	
Nota media aprobado	0,0050	0,040		-0,0226	-0,140		-0,0305	-0,770		-0,0841	-0,670	
Asistencia a clases	0,3926	2,550	**	0,4241	2,610	**				0,1114	1,330	
Trabajos en grupo	0,0138	0,050		0,0259	0,100					-0,2168	-0,510	
Conocimientos practicos	-0,0935	-0,920		-0,0130	-0,100					0,1095	-0,160	
Teoria y conceptos	-0,1464	-0,620		-0,1658	-0,720					-0,3647	-1,360	
Trabajos escritos	0,1283	0,620		-0,0183	-0,090					0,1858	0,320	
Exposiciones orales	0,0845	0,620		0,3061	2,350	**	0,1498	1,840	*	0,1933	1,350	
Pruebas tipo test	-0,1584	-1,510		-0,1541	-1,220		-0,0175	0,550		-0,1160	-0,440	
Practicas en empresa	0,2571	2,480	**	0,1062	0,770		-0,1178	-0,670		0,3174	1,430	*
Motivos Vocación	0,3528	1,990	*	0,3745	2,320	**	-0,4003	-1,770	*	0,1872	1,100	
Motivos Laborales	0,2538	1,690	*	0,5877	3,970		-0,2882	-0,670		0,4946	0,460	**

Variable significativa al 10% *

Variable significativa al 5% **

Variable significativa al 1% ***

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, considerando las **competencias de aplicabilidad**, el desajuste esperado entre el requerido en el mercado de trabajo y el poseído por los estudiantes está negativamente afectado por la edad, es decir, los alumnos más mayores consideran que tal desajuste es menor con respecto a los más jóvenes. Sin embargo, las prácticas en empresa y el motivo de mejora de las perspectivas laborales por el que el estudiante decidió cursar los estudios en GADE parecen afectar positivamente a tal desajuste. Concretamente, quienes realizaron bastantes o muchas prácticas en empresa, prevén un desajuste del 32% superior y quienes estudian GADE por motivos de mejora de las

perspectivas laborales consideran que tienen un déficit competencial un 50% superior al de quienes estudiaron la carrera obligados por sus padres.

En resumen, para quienes la asistencia a clase es un procedimiento relevante para superar la carrera consideran que tendrán un mayor déficit en el mundo laboral en relación a las competencias instrumentales y personales. De forma similar sucede para las competencias personales en relación a las exposiciones orales. Por otra parte, la vocación del estudiante por la carrera también parece afectar a la previsión del desajuste, excepto en competencias de aplicabilidad, donde la motivación por la mejora de las perspectivas laborales es la que tiene una influencia significativa, dicha motivación, aunque en menor grado también ejerce un influjo positivo en el desajuste de las competencias personales.

5.2. Satisfacción de los estudiantes con la carrera

A continuación se presentan los resultados extraídos de las estimaciones de los modelos de satisfacción del estudiante con la carrera de GADE, tanto por el desarrollo personal al que contribuye, como por las perspectivas laborales a las que contribuye.

5.2.1. Satisfacción con la carrera por el desarrollo personal

Para el estudio de la satisfacción de los estudiantes derivada del desarrollo personal se han considerado tres modelos. En el primero no se incluyen variables explicativas asociadas a las competencias. En el segundo modelo se añaden las relativas al nivel competencial actual y, finalmente, el tercer modelo incorpora variables del incremento competencial desde que el estudiante inició la carrera. La Tabla 10 muestra la estimación de los modelos así como la de los efectos marginales.

Para el estudio desarrollado el individuo de referencia es mujer, tiene una edad de 22 años, poseía estudios previos de Formación Profesional, posee nota media de notable o sobresaliente, ha valorado como poco o nada el énfasis que se le da en la universidad a los métodos de enseñanza considerados, no posee experiencia laboral, no estudiaría GADE ni cualquier otra carrera universitaria e inició sus estudios obligado por sus

padres. Tanto el nivel competencial actual como el incremento que ha experimentado desde su inicio en la actual carrera coinciden con la media muestral.

Considerando los criterios de información de Akaike y Bayesiano, el modelo que proporciona una mejor bondad de ajuste es el primero, es decir, el que no incluye factores relacionados con competencias, aunque cabe señalar que para los tres modelos las variables significativas son prácticamente las mismas, excepto en el modelo que incluimos el incremento competencial en donde la edad deja de serlo. Por ello, a continuación se comentan los resultados considerando los efectos marginales del primer modelo.

En primer lugar, cabe señalar que la probabilidad de que el individuo de referencia esté satisfecho por el desarrollo personal derivado de sus estudios universitarios es muy baja (0.3%) y, además, tal probabilidad apenas aumenta si variamos algunas de sus características, ya que sus efectos marginales son pequeños.

La edad afecta positivamente a la probabilidad de que el individuo de referencia esté bastante o muy satisfecho con su desarrollo personal, incrementando la probabilidad de tal satisfacción en 0.1% si aumenta en un año la edad del estudiante, manteniendo constantes las demás variables. Por otro lado, en lo que a métodos de enseñanza se refiere, los relacionados con trabajos en grupo y la adquisición de conocimientos prácticos tienen un efecto positivo sobre la satisfacción incrementando la probabilidad de estar bastante o muy satisfecho en 3% y 6%, respectivamente. Por el contrario, las prácticas en empresa ejercen una influencia significativa, pero negativa disminuyendo tal probabilidad en un 0.3%.

El que el alumno iniciara sus estudios por motivos vocacionales tienen un efecto positivo sobre la satisfacción considerada, aumentando tal probabilidad de estar bastante o muy satisfecho un 0.5%.

Considerando los modelos que incluyen aspectos relacionados con las competencias se aprecia que éstas no ejercen una influencia significativa sobre la satisfacción del alumno en relación a su desarrollo personal, la única excepción se encuentra en las competencias instrumentales, donde el nivel alcanzado por el alumno, en términos medios, incrementa la probabilidad de satisfacción en un 2.2%, aunque en un nivel de significatividad del 10%.

Asimismo, el que el alumno, si pudiera volver a elegir, estudiaría una carrera universitaria incrementa la probabilidad examinada en un 5% y el que lo hiciera estudiando GADE lo aumenta un 2%.

Tabla 10: Resultados de las estimaciones derivados de los modelos de satisfacción con desarrollo personal incluyendo efectos marginales.

	Modelo sin incluir competencias				Modelo incluyendo nivel competencial actual				Modelo incluyendo incremento competencial			
	Probabilidad de satisfacción (Y)		Wald chi2(16)		Probabilidad de satisfacción (Y)		Wald chi2(16)		Probabilidad de satisfacción (Y)		Wald chi2(16)	
	0,0031		59,93		0,0097		72,73		0,0091		68,26	
	Pseudo R2		AIC		Pseudo R2		AIC		Pseudo R2		AIC	
	0,2863		154,9841		0,3058		159,5790		0,3223		156,8708	
	BIC		212,1261		BIC		230,2661		BIC		227,4580	
	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES
	Coef.	z	Sign.	dy/dx	Coef.	z	Sign.	dy/dx	Coef.	z	Sign.	dy/dx
Hombre	0,1461	0,52		0,0017	0,2345	0,80		0,0081	0,1314	0,46		0,0038
Edad	0,1131	1,99	**	0,0011	0,1036	1,70	*	0,0027	0,0879	1,47		0,0022
COU o Bachillerato	-0,1058	-0,28		-0,0009	-0,3210	-0,79		-0,0058	-0,2312	-0,62		-0,0044
Nota media aprobado	-0,2173	-0,87		-0,0015	-0,1446	-0,57		-0,0032	-0,3017	-1,22		-0,0053
Asistencia a clases	-0,0422	-0,11		-0,0004	-0,0637	-0,16		-0,0015	-0,0915	-0,23		-0,0020
Trabajos en grupo	0,9561	1,95	*	0,0346	1,1476	2,29	**	0,1076	0,9325	1,98	**	0,0676
Conocimientos practicos	1,2232	4,09	***	0,0623	1,3440	4,46	***	0,1509	1,2753	4,08	***	0,1299
Teoría y conceptos	0,1665	0,49		0,0020	0,1450	0,44		0,0045	0,1779	0,52		0,0054
Trabajos escritos	-0,0225	-0,06		-0,0002	-0,1324	-0,34		-0,0030	-0,0036	-0,01		-0,0001
Exposiciones orales	0,0833	0,30		0,0009	0,2132	0,76		0,0071	0,0507	0,19		0,0013
Pruebas tipo test	0,2693	0,86		0,0037	0,2065	0,67		0,0069	0,3373	1,07		0,0124
Prácticas en empresa	-0,7439	-2,03	**	-0,0029	-0,8591	-2,56	**	-0,0090	-0,8344	-2,71	***	-0,0084
Motivos Vocación	1,1474	1,70	*	0,0532	0,9240	1,20		0,0692	1,2594	1,98	**	0,1265
Motivos Laborales	0,7774	1,32		0,0221	0,5140	0,76		0,0245	0,7821	1,44		0,0482
Estudiarías misma carrera	0,7291	2,73	***	0,0194	0,7163	2,62	***	0,0429	0,7154	2,59	**	0,0409
Estudiarías carrera univer.	1,0950	2,11	**	0,0475	0,8993	1,71	*	0,0657	0,9284	1,76	*	0,0670
N. C. A. Instrumentales					0,8595	1,86	*	0,0224				
N.C.A. Personales					-0,0784	-0,14		-0,0020				
N.C.A. Sistémicas					-0,3712	-0,90		-0,0097				
N.C.A. de Aplicabili.					0,1610	0,41		0,0042				
I.C. Instrumentales									0,5098	1,13		0,0126
I.C. Personales									-0,1388	-0,31		-0,0034
I.C. Sistémicas									0,4130	1,02		0,0102
I.C. de Aplicabilidad									0,1169	0,32		0,0029

Variable significativa al 10% *

Variable significativa al 5% **

Variable significativa al 1% ***

Individuo de referencia: Mujer, edad media de 22 años, estudios previos de Formación profesional, nota media de notable o sobresaliente, ha valorado como poco o nada el énfasis que se le da en la universidad a los métodos de enseñanza considerados en este estudio, no posee experiencia laboral, no estudiaría GADE ni cualquier otra e inició sus estudios obligado por sus padres.

Tanto el nivel competencial actual como el incremento que ha experimentado desde su inicio en la actual carrera coinciden con la media muestral.

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Satisfacción con la carrera por las perspectivas laborales

Para el estudio de la satisfacción de los estudiantes con la carrera por las perspectivas laborales, se han considerado tres modelos, al igual que se hizo cuando se examinó la satisfacción con el desarrollo personal del estudiante.

La Tabla 11 presenta los resultados de las estimaciones y los efectos marginales derivados de los modelos de satisfacción con respecto a las perspectivas laborales que la carrera de GADE proporciona. El individuo de referencia², presenta unas probabilidades de satisfacción de 0.13 en el primer modelo (modelo sin incluir factores competenciales), 0.49 en el segundo (incluyendo el nivel competencial actual) y del 0.06 en el tercer modelo (incluyendo incremento competencial). Aunque las variables que afectan de forma significativa son las mismas en los modelos, se aprecia una variación importante en sus efectos marginales dependiendo del modelo utilizado.

Entre las variables significativas, el ser hombre influye positivamente en la satisfacción, aumentando la probabilidad de estar bastante o muy satisfecho del individuo de referencia en más del 11% en el primer modelo, 18% en el segundo y 8% en el tercero. Lo contrario ocurre con la edad y los estudios previos de COU o Bachillerato que influyen negativamente sobre tal probabilidad. En la edad los efectos marginales revelan que cuando aumenta en 1 año la edad la probabilidad de la satisfacción del individuo de referencia disminuye un 2% en el primer modelo, 4% en el segundo y 1% en el tercero. Los efectos marginales asociados a la variable COU o Bachillerato son más elevados, reduciendo la probabilidad de estar más satisfecho un 10% en el primer modelo, 37% en el segundo y 5% en el tercero.

En cuanto al énfasis en los métodos de enseñanza, la asistencia a clases (con unos efectos marginales del 22%, 30% y 14% según el modelo considerado) influye positivamente y de forma significativa en la probabilidad de la satisfacción considerada. Algo similar sucede con la adquisición de conocimientos prácticos (presentando unos efectos marginales de 16%, 27% y 15% según el modelo utilizado). Las exposiciones orales también afectan positivamente sobre la probabilidad de estar bastante o muy

² Individuo de referencia: Mujer, tiene una edad de 22 años poseía estudios previos de Formación Profesional, actualmente posee nota media de notable o sobresaliente, ha valorado como poco o nada el énfasis que se le da en la universidad a los métodos de enseñanza considerados, no posee experiencia laboral, no estudiaría GADE ni cualquier otra carrera universitaria e inició sus estudios obligado por sus padres. Tanto el nivel competencial actual como el incremento que ha experimentado desde su inicio en la actual carrera coinciden con la media muestral.

satisfecho con las perspectivas laborales siendo los efectos del 16%, 27% y 13%. Llama la atención que las prácticas en empresa no tengan una influencia significativa en la satisfacción del estudiante en relación a las perspectivas profesionales.

La experiencia laboral no relacionada con los estudios, tiene una influencia negativa sobre el tipo de satisfacción examinado, disminuyéndola en más del 10% en el primer modelo, 38% en el segundo y 5% en el tercero. Asimismo, el que él alumno esté contento con los estudios cursados, porque si pudiera volver a elegir carrera lo haría nuevamente en GADE, tiene una mayor probabilidad de satisfacción por las perspectivas laborales, que el individuo de referencia, siendo los efectos marginales del 30%, 39% y 24% según el modelo considerado.

Por otra parte, resalta el hecho de que al examinar este tipo de satisfacción ahora las variables relativas a las competencias son más significativas que cuando se examinó la satisfacción con el desarrollo personal. Por un lado, incluyendo en el modelo el nivel competencial medio actual observamos que influyen positivamente los grupos de competencias instrumentales y sistémicas, siendo el valor de sus efectos marginales del 58% y 43% respectivamente. Por otra parte, al incluir en el modelo las variables explicativas relacionadas con los incrementos medios competenciales, tan sólo el derivado de las competencias de aplicabilidad tienen un efecto significativo. Concretamente, influye de forma positiva en la probabilidad de satisfacción, aumentándola en un 9%.

En conclusión, al analizar la satisfacción del individuo de referencia, éste se siente mucho más satisfecho con GADE por motivos de mejora de las perspectivas laborales que por su desarrollo personal. Asimismo, la edad es significativa para los dos tipos de satisfacciones pero en sentido contrario, es decir, mientras que para la satisfacción con desarrollo personal influye positivamente, en la satisfacción con perspectivas laborales lo hace en forma negativa.

El énfasis en los métodos de enseñanza tales como trabajos en grupo y la adquisición de conocimientos prácticos contribuyen positivamente al incremento de satisfacción por los dos motivos, lo que no ocurre con las prácticas en empresa ni con las exposiciones orales. La primera ejerce únicamente una influencia significativa sobre la satisfacción con el desarrollo personal y la segunda con las perspectivas profesionales.

Por otro lado, los aspectos competenciales son más relevantes al considerar la satisfacción con el desarrollo profesional que cuando se examina la probabilidad de estar bastante o muy satisfecho con el desarrollo personal al que GADE contribuye.

Tabla 11: Resultados de las estimaciones derivados de los modelos de satisfacción con perspectivas laborales incluyendo efectos marginales.

	Modelo sin incluir competencias				Modelo incluyendo nivel competencial actual				Modelo incluyendo incremento competencial			
	Probabilidad de satisfacción (Y)		0,1338		Probabilidad de satisfacción (Y)		0,4935		Probabilidad de satisfacción (Y)		0,0609	
	Wald chi2(16)		65,79		Wald chi2(16)		67,30		Wald chi2(16)		78,54	
	Pseudo R2		0,2639		Pseudo R2		0,3413		Pseudo R2		0,2976	
	AIC		173,2023		AIC		166,9897		AIC		175,0221	
	BIC		237,0668		BIC		244,2994		BIC		252,3318	
	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES	REGRESIÓN PROBIT			EFFECTOS MARGINALES
	Coef.	z	Sign.	dy/dx	Coef.	z	Sign.	dy/dx	Coef.	z	Sign.	dy/dx
Hombre	0,4307	1,81	*	0,1151	0,4881	1,79	*	0,1880	0,4726	1,90	*	0,0803
Edad	-0,0845	-1,94	*	-0,0182	-0,1054	-2,33	**	-0,0420	-0,1065	-2,39	**	-0,0128
COU o Bachillerato	-0,8598	-2,19	**	-0,1093	-1,1502	-2,62	***	-0,3718	-0,7847	-1,97	**	-0,0510
Nota media aprobado	0,1856	0,80		0,0442	0,3405	1,21		0,1336	0,1208	0,52		0,0160
Asistencia a clases	0,7337	2,08	**	0,2201	0,8182	2,14	**	0,2952	0,7133	1,91	*	0,1412
Trabajos en grupo	0,2187	0,42		0,0530	0,3280	0,64		0,1289	0,2697	0,49		0,0398
Conocimientos practicos	0,5803	2,05	**	0,1648	0,7398	2,43	**	0,2718	0,7276	2,58	**	0,1453
Teoría y conceptos	0,1492	0,39		0,0349	0,2232	0,50		0,0884	0,1480	0,37		0,0200
Trabajos escritos	0,1332	0,34		0,0309	0,1500	0,42		0,0597	0,1813	0,47		0,0251
Exposiciones orales	0,5680	1,99	**	0,1606	0,7414	2,21	**	0,2723	0,6546	2,13	**	0,1251
Pruebas tipo test	0,1046	0,37		0,0239	0,0538	0,17		0,0215	0,1249	0,44		0,0165
Prácticas en empresa	-0,0055	-0,02		-0,0012	-0,2027	-0,63		-0,0802	-0,1790	-0,58		-0,0187
Exp. Relacionada con estudios	-0,2217	-0,63		-0,0421	-0,3303	-0,90		-0,1291	0,1067	0,28		0,0139
Exp. No relacionada con estudios	-0,8531	-3,09	***	-0,1089	-1,2104	-4,06	***	-0,3835	-1,0768	-3,45	***	-0,0565
Motivos Vocación	-0,0605	-0,08		-0,0126	-1,2163	-1,24		-0,3847	0,0488	0,07		0,0061
Motivos Laborales	-0,0996	-0,14		-0,0203	-1,2849	-1,36		-0,3969	0,0550	0,08		0,0069
Estudiarías misma carrera	0,9548	3,58	***	0,3051	1,1893	3,96	***	0,3861	1,0130	3,79	***	0,2356
Estudiarías carrera univer.	0,5777	1,02		0,1639	0,4889	0,83		0,1882	0,6660	1,22		0,1281
N. C. A. Instrumentales					1,4435	2,94	***	0,5758				
N.C.A. Personales					-0,2888	-0,59		-0,1152				
N.C.A. Sistémicas					1,0663	2,37	**	0,4253				
N.C.A. de Aplicabili.					-0,5917	-1,48		-0,2360				
I.C. Instrumentales									0,0974	0,22		0,0117
I.C. Personales									-0,0562	-0,12		-0,0068
I.C. Sistémicas									-0,4726	-1,32		-0,0569
I.C. de Aplicabilidad									0,7537	2,38	**	0,0908

Variable significativa al 10% *

Variable significativa al 5% **

Variable significativa al 1% ***

Individuo de referencia: Mujer, edad media de 22 años, estudios previos de Formación profesional, nota media de notable o sobresaliente, ha valorado como poco o nada el énfasis que se le da en la universidad a los métodos de enseñanza considerados en este estudio, no posee experiencia laboral, no estudiaría GADE ni cualquier otra e inició sus estudios obligado por sus padres.

Tanto el nivel competencial actual como el incremento que ha experimentado desde su inicio en la actual carrera coinciden con la media muestral.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Para concluir éste TFG queremos recordar los objetivos planteados en la realización del mismo. Concretamente, en cuanto a competencias hemos querido responder a tres preguntas: 1) ¿Qué nivel medio competencial poseen los alumnos de la FCE de la UPCT del año académico 2013/2014 y cuáles son los determinantes de ese nivel?; 2) ¿El estudiar GADE realmente incrementa ese nivel competencial en los alumnos y qué factores contribuyen en ese incremento? ; 3) ¿Cómo de preparados se sienten los estudiantes con la formación recibida en la UPCT para el mundo laboral, en términos de competencias?. Adicionalmente, este trabajo examina los factores que influyen la satisfacción del estudiante en relación a su desarrollo personal y por la mejora de las perspectivas laborales que esta carrera proporciona.

Una vez analizado el nivel competencial actual de los alumnos se obtienen las siguientes conclusiones:

- El nivel medio que tienen los estudiantes en el momento de la encuesta es medio-alto. En una escala de 1 (bajo) a 4 (alto), dicha media es superior a 3.
- Excepto en el grupo de competencias instrumentales, los métodos de enseñanza no afectan significativamente al nivel competencial actual del estudiante. Concretamente, los que afectan positivamente a dicho nivel son los trabajos escritos, pruebas tipo test y las prácticas en empresa. Las exposiciones orales contribuyen negativamente al nivel competencial examinado, no sólo en el caso de competencias instrumentales sino también en las sistémicas y de aplicabilidad.
- La experiencia laboral no relacionada con los estudios es un factor que afecta positivamente al nivel competencial en el grupo de las competencias instrumentales.
- Los estudiantes que han iniciado sus estudios por motivos vocacionales o laborales tenían un mayor nivel de competencias en el momento de cumplimentar la encuesta actual que cuando fueron obligados a estudiar por sus progenitores. La excepción se produce en el grupo de competencias personales, en el que la motivación no ejerce una influencia significativa.

Asimismo, en lo que a incremento competencial se refiere se obtienen las siguientes conclusiones:

- El estudiar GADE favorece el incremento medio competencial del alumno. Sin embargo, dicho aumento es pequeño en torno al 0.5 o 0.6 sobre una escala de -3 a 3.
- Los métodos de enseñanza estudiados no parecen haber contribuido significativamente al incremento competencial examinado. Tan sólo en las competencias personales, los trabajos en grupo las favorecen de forma significativa, aunque con un nivel de significatividad del 10%, y en las competencias de aplicabilidad las prácticas en empresa lo aumentan, aunque al nivel de significatividad del 10% también.
- Curiosamente son los aspectos personales los que influyen de forma más significativa al incremento competencial (la edad en las instrumentales, sistémicas y de aplicabilidad; el ser hombre en las personales).
- El que el alumno se esfuerce por obtener mayores calificaciones (notas medias de notable o sobresaliente) contribuye también positivamente al incremento de las competencias personales, aunque a un nivel de significatividad del 10%.
- La experiencia laboral, principalmente la no relacionada con la carrera, ejerce una influencia significativa y positiva sobre tal incremento competencial.
- La motivación por la que se iniciaron los estudios de GADE, son relevantes cuando se examina el nivel competencial actual, pero no resulta significativa a la hora de explicar el incremento competencial del alumno, sugiriendo que parte de las competencias del individuo que estaba convencido en estudiar GADE ya las había adquirido con anterioridad a sus estudios universitarios.

A la pregunta de cómo de preparados se sienten los estudiantes con la formación recibida en la UPCT para el mundo laboral, en lo que respecta a las competencias genéricas examinadas en este TFG, se concluye que:

- El desajuste entre el nivel competencial de los estudiantes de cuarto curso y el que se éstos esperan que les sea requerido por las empresas es muy bajo (en una escala de -3 a 3 está en torno a 0,5).

- El énfasis en alguno de los métodos de enseñanza contribuyen al incremento de tal desajuste, concretamente: los métodos relacionados con la asistencia a clases en las competencias instrumentales y personales; las exposiciones orales en de las competencias personales y sistémicas; las prácticas en empresa en las competencias instrumentales y de aplicabilidad.

Analizando, los factores que influyen en la satisfacción del estudiante con la carrera por motivos de desarrollo personal se encuentra que:

- El individuo de referencia (Mujer, tiene una edad de 22 años poseía, estudios previos de Formación Profesional, con una nota media de notable o sobresaliente, ha valorado como poco o nada el énfasis que se le da en la universidad a los métodos de enseñanza considerados en este TFG, no posee experiencia laboral, no estudiaría GADE ni cualquier otra carrera universitaria e inició sus estudios obligado por sus padres y tanto el nivel competencial actual como el incremento que ha experimentado desde su inicio en la actual carrera coinciden con la media muestral) tiene una baja probabilidad de estar bastante o muy satisfecho.
- Los elementos competenciales no influyen significativamente en tal satisfacción con la única excepción del nivel competencial actual de las competencias instrumentales, aunque a un nivel de significatividad del 10%.
- La edad es un determinante del grado de satisfacción ligado al desarrollo personal y su influencia es positiva.
- Las prácticas en empresa contribuyen negativamente al incremento de la satisfacción examinada, ocurriendo lo contrario cuando se hace un mayor énfasis en la realización de trabajos en grupo y en los conocimientos prácticos.
- El hecho de que el estudiante iniciara sus estudios por motivos vocacionales incrementa el nivel de satisfacción del alumno con respecto al individuo de referencia, que empezó a estudiar obligado por sus padres.
- Del mismo modo, el que el alumno esté dispuesto a estudiar una carrera universitaria y de hecho la misma carrera incrementa el nivel de satisfacción en relación al individuo de referencia, que no la haría.

En cuanto a la satisfacción con la carrera por motivos de mejora de las perspectivas laborales, se concluye que:

- El ser hombre aumenta la probabilidad de satisfacción. Por el contrario, la edad, los estudios previos de COU o Bachillerato y la experiencia laboral, cuando ésta no está relacionada con los estudios tienen una influencia negativa.
- Cuando en la docencia se enfatiza en los aspectos relacionados con la asistencia a clase, la adquisición de los conocimientos prácticos y las exposiciones orales la probabilidad de estar más satisfecho aumentan con respecto al individuo de referencia.
- El nivel competencial del alumno en el momento de la encuesta de las competencias instrumentales y sistémicas así como el incremento competencial de la competencias de aplicabilidad incrementan la probabilidad de satisfacción por la perspectivas laborales.

De todo lo anteriormente expuesto, es decir, tanto lo relacionado con las competencias como la satisfacción del estudiante con los estudios, se desprenden las siguientes conclusiones más generales:

- El nivel competencial actual de los alumnos es aceptable.
- El nivel competencial del estudiante ha aumentado desde que iniciaran sus estudios, aunque a un nivel medio bastante bajo (0.5-0.6 en un escala de -3 a 3). En ese sentido, es importante señalar que los métodos de enseñanza actuales parecen no tener el efecto deseado sobre el nivel competencial del futuro graduado. En este sentido, la ANECA y, de este modo, la UPCT, ha planteado para el curso académico 2014/2015 considerar únicamente 7 competencias que deben ser evaluadas de forma explícita a través de la distintas asignaturas. Tal vez, esto pueda contribuir más favorablemente al desarrollo competencial de los estudiantes.
- Los alumnos de cuarto curso perciben que existe un desajuste entre el nivel competencial que poseen y el que les será requerido en el mercado de trabajo, si bien es cierto que en términos de media tal desajuste es muy pequeño. No obstante, determinadas metodologías docentes parecen favorecer la percepción del mismo; tal vez, en algún caso, por la falta de habilidades para la empleabilidad que conllevan (asistencia a clase); o porque el alumno puede

percibir que no se desenvuelve adecuadamente en clase (exposiciones orales); porque al iniciarse en el mercado de trabajo a través de prácticas en empresa el estudiante percibe ciertas carencias competenciales.

- El alumno de referencia del análisis econométrico realizado parece no estar muy satisfecho con la carrera por motivos de desarrollo personal, siendo un elemento fundamental para el incremento de la probabilidad de estar bastante o muy satisfecho la consideración de los conocimientos prácticos.
- Las metodologías docentes como trabajos en grupo y adquisición de conocimientos prácticos incrementan probabilidad de estar más satisfecho con el desarrollo personal, mientras que las prácticas en empresa son un elemento que la disminuye. Asimismo, la adquisición de conocimientos prácticos y las exposiciones orales influyen positivamente sobre la satisfacción del estudiante por las perspectivas laborales a las que GADE contribuye.
- Las competencias tienen una mayor incidencia en la satisfacción por las perspectivas laborales a las que contribuye GADE que por el desarrollo personal que esta carrera puede proporcionar.

A continuación se plantean dos líneas de investigación que podrían desarrollarse en el futuro:

- El presente trabajo podría realizarse de nuevo pasado cuatro años, con el propósito de examinar en qué medida el cambio introducido por la ANECA y, por lo tanto, por la UPCT (consideración de un número más reducido, y la evaluación de las mismas de forma explícita en las distintas asignaturas) en términos de competencias ha favorecido el desarrollo de las mismas en el ámbito universitario.
- La realización de encuestas a empresarios podrían arrojar luz acerca de si la previsión del desajuste competencial que manifiestan los estudiantes se ajusta a la realidad. Asimismo, el análisis relativo a los empresarios podría servir de orientación a los docentes universitarios y a los alumnos para incidir en aquellos aspectos que les facilitará el acceso al mercado de trabajo del futuro egresado.

ANEXO

ANEXO 1. Encuesta entregada a los alumnos de la FCE de la UPCT.



ENCUESTA SOBRE EL NIVEL DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE LA UPCT

El valor de tu opinión es fundamental y te agradecemos de antemano tu ayuda. Indica, por favor, la valoración sobre cada uno de los aspectos descritos a continuación. Toda la información obtenida será tratada de forma confidencial y global.

A. Características personales

A.1. Sexo: Hombre Mujer

A.2. Edad:

A.3. Lugar de nacimiento: España U.E. Fuera de la U.E.:

B. Datos académicos/laborales

B.1. Nivel de estudios antes de iniciar la carrera actual:

C.O.U. o equivalente Formación Profesional Otros:

B.2. Fecha de inicio de la carrera actual:

B.3. ¿Interrumpiste la carrera? No Si Tiempo (meses):

B.4. Curso en el que me encuentro: B.5. Nota media actual:

B.6. Horas diarias dedicadas al estudio (asistencia a clases, estudio personal, realización de trabajos, etc.):

B.7. ¿En qué medida se hace énfasis en tu carrera a los siguientes métodos de enseñanza?

Considera la siguiente escala: 1 (Nada) 2 (Poco) 3(Bastante) 4(Mucho)

• Asistencia a clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabajos en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Conocimientos prácticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Teoría y conceptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Trabajos escritos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Exposiciones orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pruebas tipo test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Prácticas de empresa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B.8. ¿Tienes experiencia laboral relacionada con los estudios? No Si Meses:

B.9. ¿Tienes experiencia laboral NO relacionada con los estudios? No Si Meses:

C. Satisfacción con los estudios actuales

C.1. Motivos por los que iniciaste tus estudios actuales (selecciona una sola respuesta):

- Mis padres me obligaron
Vocación
Mejora de la perspectiva laboral

C.2. Te sientes satisfecho con la carrera por:
a. tu desarrollo personal 1 (Nada) 2 3 4 (Mucho)

Análisis sobre competencias y satisfacción de los estudiantes de Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Politécnica de Cartagena

b. las perspectivas laborales

C.3. Si pudieras volver a elegir carrera:

- a. ¿Estudiarías la misma carrera? Si No
 b. ¿Estudiarías una carrera universitaria? Si No

D. Competencias

A continuación se presenta una lista de competencias que proporciona la siguiente información:

Columna A. Nivel de competencias antes de iniciar la carrera

Columna B. Nivel de competencias actuales

Columna C. Nivel de competencias que se espera que sea requerido en el ámbito laboral.

	A. Antes de la carrera				B. Actuales				C. Requerimiento esperado			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Capacidad de análisis y síntesis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad de organización y planificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Comunicación oral y escrita en lengua nativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Comunicación oral y escrita en lengua extranjera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad para la resolución de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad de tomar decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad para trabajar en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Trabajo en un contexto internacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Habilidad en las relaciones personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad crítica y autocrítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Compromiso ético en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Trabajar en entornos de presión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad de aprendizaje autónomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Creatividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Liderazgo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Iniciativa y espíritu emprendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Motivación por la calidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Habilidad de búsqueda de información e investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Diseño y gestión de proyectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								

¡¡¡ GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!

BIBLIOGRAFÍA

Adecco Professional, (2014). IV Informe Carreras con más salidas profesionales. Consultado el 3 de septiembre de 2014, página web: [www.adecco.es/ data/NotasPrensa/pdf/575.pdf](http://www.adecco.es/data/NotasPrensa/pdf/575.pdf)

Alba-Ramírez, A. (1993). Mismatch in the Spanish labor market: overeducation? *Journal of Human Resources*, vol 28, nº2, 259-278.

Allen, J. y van der Velden, R. (2001): Educational mismatches versus skills mismatches: effects on wages job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers*, nº 3, 434 - 452.

Amemiya, T. (1981). Qualitative response models: A survey. *Journal of Economic Literature*, 1483-1536.

ANECA (2012). Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos oficiales universitarios. Consultado el 3 de septiembre de 2014, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, página web: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>

Badillo, L., y Vila, L., (2013). Education and skill mismatches: wage and job satisfaction consequences. *International Journal of Manpower*, nº 34, 416 – 428.

Badillo, L., López, A. y Vila, L., (2012). The consequences on job satisfaction of job-worker educational and skill mismatches in the Spanish labour market: a panel analysis. *Applied Economics Letters*, nº 19, 319-324.

Badillo L., Badillo R. y Martínez R., (2013): Estudio econométrico del nivel de satisfacción de los alumnos en la adquisición de conocimientos y competencias con las nuevas metodologías de la enseñanza-aprendizaje en el entorno del EEES, *Rect@*, series monográficas nº4, 1-23.

Betancourt, E., (2012). Medición de la satisfacción de usuarios de la Universidad del Valle. Consultado el 5 de septiembre de 2014, Universidad del Valle, página web: http://gicuv.univalle.edu.co/03_revision_direccion/documentos/mayo-07-de-2012-pdf/Informe-Tecnico-Medicion-Satisfaccion-Usuarios-Dic-2011.pdf

Castro, A. y Sánchez, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios, *Psicothema*. Vol. 12, nº 1, pp. 87-92.

CEDEFOP (2010). ¿Vamos por buen camino? Desajuste de competencias en Europa. Consultado el 2 de agosto, Centro Europeo para el desarrollo de la Formación profesional, página web:

https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/9023_es.pdf

Conchado, A., y Carot, J. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria*, nº 11 (1), 429 - 446.

Del Amo, E., Loredó, A., Sereno, E. y Martínez, I. (2013). Consultada el 5 de septiembre del 2014. Especial elegir carrera 2013-2014. Página web: www.aprendemas.com/Guias/especialelegircarrera2013-2014/P3.asp

Di Pietro, G. y Urwin, P. (2003). Education and skills mismatch in the Italian graduate labour market. *Applied Economics, Taylor & Francis Journals*, nº 38, 79-93.

EEES, (2006). Desarrollo cronológico. Consultado el 21 de julio del 2014, Espacio Europeo de Educación Superior página web: <http://www.eees.es/es/eees>

EEES, (2006). Estructura antigua-Estructura nueva (EEES). Consultado el 21 de julio del 2014, Espacio Europeo de Educación Superior, página web: <http://www.eees.es/es/eees-estructura-antigua-estructura-nueva-eees>

FCE (2013). Grado ADE, competencias generales y específicas. Consultado el 1 de agosto de 2014, Facultad de Ciencias de la empresa de la Universidad Politécnica de Cartagena, página web:

http://www.fce.upct.es/competencias_generales_especificas.html

Fernández, J., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 203-214.

Fitó, A. (2014). El bagaje competencial de los graduados en ADE, a debate. *OIKONOMICS*, nº 1, 72-78.

Freire, M^a J., Pais, C. y Teijeiro, M^a M., (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, *Revista de Educación*, nº 362, 13 - 41.

García, I. e Ibáñez, M. (2006). Competencias para el empleo. Demanda de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, nº 43, 139-168.

García, J. y Pérez, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de educación*, nº 46/9.

Hartog, J. (2000). Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, nº 19, 131-147.

Izquierdo, M., Puente, S. y Font, P., (2013). Evolución del desajuste educativo entre la oferta y la demanda de trabajo en España. *Banco de España, Boletín económico*, junio, 43-50.

Martín, M., Rabadán, A. y Hernández, J., (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, nº 360, 244-267.

Michavila, F. (2012). “La Universidad española en cifras 2012”. Consultada el 1 de agosto de 2014. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), página web: https://crue-web.sharepoint.com/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPANOLA_EN_CIFRAS.pdf

OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, Proyecto DeSeCo. Consultado el 30 de julio de 2014, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, página web:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Pagani, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Consultado el 25 de julio de 2014. Universidad de Deusto, página web: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>

Tejedor, J., Martín, J., García-Varcárcel, A. y Ausín T. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 17, nº 2, 407-412.

Verdugo, R. y Verdugo, N. (1989). The impact of surplus schooling on earnings: some additional findings. *Journal of Human Resources*, nº 21, 629-643.