

ANÁLISIS EXPLORATORIO DEL PERFIL DEMANDADO PARA ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS: IMPLICACIONES PARA EL ÁREA CONTABLE*

EXPLORATORY ANALYSIS OF THE DEMANDED PROFESSIONAL PROFILE ON BUSINESS ADMINISTRATION DEGREE: IMPLICATIONS FOR THE ACCOUNTING AREA

JOSÉ LUIS ARQUERO-MONTAÑO, Universidad de Sevilla

JOSÉ ANTONIO DONOSO-ANES, Universidad de Sevilla

SERGIO MANUEL JIMÉNEZ-CARDOSO, Universidad de Sevilla

JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Universidad de Sevilla

RESUMEN

La inserción de España en el Espacio Europeo de Educación Superior desembocará en una modificación de la estructura, duración y contenido de las titulaciones. Estas modificaciones no deben entenderse como un acontecimiento aislado, sino como una secuencia más en el debate sobre la calidad de los títulos universitarios.

El objetivo del trabajo es identificar las necesidades de formación percibidas por los egresados de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla, profundizando en los contenidos de contabilidad. Los resultados pueden constituir un referente para otras universidades españolas, de características similares, que se encuentran actualmente rediseñando sus planes de estudio, proporcionándoles información útil al respecto. Para ello, el trabajo emplea un enfoque multimetodológico en varias etapas que incluye como principales fuentes de información el cuestionario cerrado y las entrevistas de profundización y ampliación.

Los resultados determinan la importancia concedida por los egresados a los diferentes contenidos y habilidades que conforman el perfil profesional e indican el nivel de formación proporcionado en cada uno de ellos. A partir de estos resultados se identifican las actuaciones prioritarias. Respecto a los contenidos de contabilidad y finanzas, los principales resultados indican que los egresados consideran que son esenciales dentro del perfil, que son impartidos a un nivel adecuado y que no deberían reducir su peso en los nuevos planes de estudios.

PALABRAS CLAVE: necesidades de formación, EEES, capacidades, perfil profesional.

JEL: M49

(*) Trabajo financiado por la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (proyecto USE03R de los grupos de estudio y análisis específicos) y la Junta de Andalucía – Unión Europea, a través de los proyectos de investigación de excelencia en equipos de investigación (SEJ 2670). Agradecemos a los revisores los comentarios y sugerencias realizados, que han permitido mejorar sustancialmente el trabajo.

Enviado /Submitted: 13/7/2007

Primera revisión /First revision: 23/9/2007

Aceptado /Accepted: 26/1/2009

Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review Vol. 12 - Nº 2
Pag. 181-214 ISSN: 1138-4891 Dep. Legal: MA-1436/97

ABSTRACT

The Bologna process in Spain will imply a modification in the syllabuses structure and programmes length of the present degrees. In our opinion this modifications are not isolated events, but part of a sequence in the debate on higher education quality. In higher education that implies the adjustment of the degrees to the demanded professional profiles.

The present paper aims to analyse the educational needs perceived by business administration graduates of the University of Seville when developing their tasks, with a special interest in accounting contents. The objective of such analysis is to obtain guidelines for the redesign of syllabuses and programs. The results are potentially useful for other similar Universities in process of re-designing their syllabi. We use a multi-methodological approach which is developed in several stages: a questionnaire and interviews to go deeply in the results.

The results provide information on the importance, performance as well as indicators of the perceived educational gaps and information on the level and kind of subjects where those gaps should be addressed. Among main conclusions, finance and accounting are seen as essential contents, correctly covered at the moment, which should, at least, keep their weight in the future programmes.

KEY WORDS: Educational needs, EHEA, skills, professional profile.

1 INTRODUCCIÓN

La inserción de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una modificación relevante de la estructura y duración de las titulaciones. En el caso de Administración y Dirección de Empresas (ADE), las titulaciones preexistentes (diplomatura en ciencias empresariales y licenciatura en dirección y administración de empresas) se van a refundir en un título de grado, que será complementado con una formación de postgrado coherente con las demandas sociales y profesionales. El contenido de Contabilidad y Finanzas de este grado no está establecido e, incluso, se está trabajando en un posible grado en contabilidad y finanzas. Estas modificaciones no deben entenderse como un acontecimiento aislado, sino como una secuencia más en el debate sobre la calidad de los títulos universitarios, cuya mejora se plantea como el objetivo explícito de todo el proceso de reforma universitaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

El concepto de calidad en el ámbito universitario conlleva establecer una analogía entre el entorno productivo y el proceso educativo superior (Eriksen, 1995), de tal forma que podamos responder a la cuestión de quién es el cliente y qué es el producto, existiendo diferentes visiones al respecto (Yorke, 1992). Concretamente, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) adopta una perspectiva comprensiva, al considerar un plan de estudios como un acuerdo entre universidad y sociedad que establece las bases de la relación entre el estudiante y la universidad.

Así pues, si los *clientes* iniciales del proceso educativo son la sociedad, el siguiente paso es identificar las necesidades de los grupos interesados que la componen (Freeman, 1994). A este respecto, un estudio de las necesidades que establezca un perfil determinado y sirva de orientación a la intervención educativa es clave para que tanto profesores, como alumnos, puedan orientar adecuadamente sus acciones.

Este es el posicionamiento que adoptó el Ministerio de Educación y Ciencia cuando fijó las Directrices Generales Comunes de los planes de estudio en 1987. El preámbulo de esta norma indicaba que la redefinición de los contenidos formativos y exigencias académicas de los planes de estudio debían posibilitar el acercamiento de la formación universitaria a la realidad social y profesional y dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo. Este acercamiento debía producirse definiendo de forma clara, en las Directrices Generales Propias de cada plan, los objetivos formativos de las enseñanzas, así como la previsión académica del perfil profesional del titulado.

Si el enriquecimiento de las titulaciones se implanta pensando en las necesidades sociales y del mercado de trabajo, los contenidos de los planes tendrán que responder a éstas. Este perfil profesional, en la medida en que no esté cubierto, es el que debe trasladarse en términos de redefinición de objetivos educativos en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta lo anterior, un análisis de los objetivos de formación de la titulación, acorde con las exigencias profesionales, no es únicamente una información útil para la gestión del proceso de cambio; es una información esencial que debe prevalecer por encima de otros intereses en el diseño de los grados. Así se entiende en las guías de evaluación de las titulaciones (Consejo de Coordinación Universitaria, 2003; Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas, 2004), en las que los primeros criterios versan sobre la definición de objetivos y perfiles de formación. En estos criterios se tiene en cuenta si la titulación tiene claramente definido el perfil del egresado, las competencias que lo conforman y si dicha definición está contrastada con estudios socio-económicos desarrollados sobre el tejido empresarial, en los que se determinen las demandas sociales y se cuente con la opinión de los colectivos profesionales implicados. En el mismo sentido, las guías de evaluación de las titulaciones tienen en cuenta la revisión periódica de los programas, en función de los resultados, en términos de inserción laboral y satisfacción de graduados y empleadores mediante planes de seguimiento.

Llegados a este punto, cabe plantearse las siguientes cuestiones: ¿se producirá, con motivo del actual proceso de modificación de los planes de estudio, el análisis del perfil profesional?; ¿se reflejarán, en la normativa que fija el proceso formativo de los futuros graduados, los objetivos que se pretenden alcanzar? Estas cuestiones tienen mayor importancia aún si consideramos lo ocurrido en ocasiones anteriores, en las que el diseño de titulaciones ha estado más preocupado por definir la distribución de la carga profesional de los profesores en cada titulación, que por definir un modelo de profesional que establezca una meta docente a partir de la cual se pueda basar una planificación de la enseñanza (Martínez Churiaque, 1991).

Los argumentos previos han motivado la realización de este trabajo que, en primer lugar, realiza un diagnóstico del perfil profesional demandado a los egresados en ADE, enfocándose en particular en las capacidades personales y conocimientos técnicos requeridos. En segundo lugar, el trabajo analiza en qué conocimientos y capacidades de aquel perfil existen carencias formativas que deberían ser cubiertas para garantizar así un desempeño profesional adecuado y un uso eficiente de los recursos de formación. Estos objetivos se abordan prestando una mayor atención al área de contabilidad. Igualmente, dado el proceso de cambio en las estructuras de las titulaciones, se ha pretendido obtener la opinión sobre la idoneidad percibida de algunos de los cambios previstos.

Para alcanzar estos objetivos, se ha recabado información de antiguos alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla. Este trabajo no pretende generalizar sus resultados a todas las universidades, sino ilustrar una experiencia concreta que puede suministrar evidencia relevante y datos útiles para otras universidades españolas interesadas en conocer la importancia y necesidad de formación en las distintas áreas de ADE, especialmente en la contable. Dos aspectos hacen que este

estudio pueda constituir un buen referente para otras universidades españolas: primero, todas ellas están sometidas a la presión de rediseñar los estudios de ADE para adecuarse a una misma realidad educativa (el EEES) y, segundo, el punto de partida, los actuales planes de estudio de ADE de las diferentes universidades españolas, es similar, ya que comparten las mismas directrices generales comunes. Así pues, consideramos que las conclusiones del trabajo son oportunas y relevantes para otras universidades que están afrontando en la actualidad el rediseño de sus planes de estudio para la formación de los futuros profesionales de la contabilidad. No obstante, los resultados obtenidos deben ser interpretados y empleados con la precaución de considerar las diferencias de contexto que puedan existir.

El resto del trabajo se estructura como sigue. En el segundo apartado se exponen la metodología, instrumentos y muestra empleada en el estudio, así como las herramientas e indicadores empleados para el análisis. En el tercer apartado se presentan y analizan los resultados obtenidos vía cuestionarios. En el cuarto apartado se ofrece la información obtenida de una serie de entrevistas realizadas con posterioridad a la obtención de los datos cuantitativos, con el objetivo de matizar y dotar de un significado más profundo a los resultados obtenidos anteriormente. Finalmente, en el apartado de consideraciones finales, se detallan los principales resultados, implicaciones, limitaciones y posibles extensiones de la investigación llevada a cabo.

2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo el esquema de Arquero (2000), la metodología del trabajo se ha estructurado en etapas y ha partido de un conjunto de sesiones de trabajo en grupo. Este grupo estaba formado por varios profesores con amplia experiencia en proyectos de innovación docente, proyectos piloto de asignaturas, comisiones de planes de estudio y evaluación de titulaciones. El principal objetivo del grupo fue generar las cuestiones y líneas básicas que guiaron posteriormente la construcción de los cuestionarios en las siguientes etapas. Concretamente, el grupo analizó los referentes sobre objetivos de formación en ADE (Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales, 2004; García Benau *et al.*, 2003), los estudios y posicionamientos centrados en el área contable (*Accounting Education Change Commission* (AECC), 1990; *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), 1999; Albretch y Sack, 2000; *International Federation of Accountants* (IFAC), 1996, 2001 y 2003) y los programas de formación del *Chartered Institute of Accountants in England and Wales* (ICAEW), *Chartered Institute of Management Accountants* (CIMA) y *Association of Chartered Certified Accountants* (ACCA). Asimismo, el grupo elaboró un listado inicial de áreas, conocimientos y capacidades y un boceto de la estructura del cuestionario.

La segunda etapa consistió en la realización de una serie de entrevistas semi-estructuradas, cuyo principal objetivo, más que la obtención de información, fue evitar el impacto de los mecanismos de cierre en el proceso de elaboración del cuestionario final (Blanchet *et al.*, 1989). Estos mecanismos limitan la visión del problema a la planteada inicialmente por el investigador. Las entrevistas semi-estructuradas nos permitieron acceder a las perspectivas del entrevistado sobre el tema de investigación mediante un encuentro verbal de carácter interactivo (Patton, 2002), en el que los resultados de cada entrevista permitían actualizar y completar las cuestiones a plantear en la siguiente. Asimismo, las entrevistas constituyeron uno de los medios más eficaces para obtener datos completos sobre la situación estudiada desde la experiencia real de aquellos relacionados con el objeto de estudio (Bingham *et al.*, 1973). A este respecto, consideramos relevante la sugerencia de Ghiglione y Matalon (1989) de comenzar la investigación por una fase cualitativa que abarque la realización de un conjunto de entrevistas, siguiendo posteriormente con una fase cuantitativa. En esta fase en concreto, se contó con la colaboración de seis personas escogidas por su amplia experiencia como profesionales, como docentes o conjunta. La principal aportación de estos entrevistados fue completar y validar las cuestiones incluidas en el instrumento de recogida de información.

Además de emplearse en la fase previa a la obtención de los datos vía cuestionario, las entrevistas semi-estructuradas se utilizaron también en una fase posterior de triangulación, una vez ya obtenidos e interpretados los datos cuantitativos. Arksey y Knight (1999, 21 y ss.) indican que la idea básica de la triangulación es la obtención de datos desde fuentes, métodos o teorías diversas con el objetivo de confirmar o de completar. Así pues, en la realización de estas entrevistas buscamos, a través de la triangulación, profundizar y alcanzar una mejor comprensión de determinados resultados obtenidos mediante la investigación cuantitativa. En este sentido, y empleando la terminología de Denzin (1989), realizamos una triangulación metodológica inter-métodos, cuyos resultados se presentan en el cuarto apartado del trabajo.

2.1. Cuestionario

El contenido del cuestionario, así como su aspecto formal, son producto del análisis de los referentes bibliográficos, precedentes metodológicos en investigaciones con objetivos, poblaciones y métodos similares, y del proceso de adaptación de estos precedentes efectuado a través de las sesiones grupales y el primer bloque de entrevistas semi-estructuradas.

En la elaboración del cuestionario se siguieron las recomendaciones de Dillman (1991, 2000) y Collier y Wallace (1992), prestando especial atención a minimizar el coste de respuesta para el encuestado y la posibilidad de ambigüedades en las interpretaciones. Así, durante el desarrollo, se realizaron una serie de pre-tests (Benke y Street, 1992) como

paso preliminar a la generación del instrumento definitivo. Las modificaciones incluidas fueron fundamentalmente de redacción, forma y estéticas.

El cuestionario (ver Anexo) finalmente usado se divide en cuatro bloques. El bloque I recoge datos demográficos (edad, sexo, titulaciones académicas y experiencia laboral). Los ítems que conforman el bloque II (estructura del plan de estudios y áreas de conocimiento) y el bloque IV (conocimientos específicos de contabilidad) se obtuvieron del análisis, realizado en las sesiones de trabajo mantenidas por el grupo, de los planes de estudio vigentes en diferentes universidades españolas. La nomenclatura usada y las aclaraciones que finalmente aparecen en el cuestionario fueron mejoradas durante el proceso de entrevistas, que permitieron también completar el listado de conocimientos específicos de contabilidad. El contenido del bloque III (capacidades personales) tuvo como principal referencia el cuestionario elaborado y empleado por Arquero (2000). Para este bloque en concreto, el proceso de entrevistas no dio lugar a la introducción de modificaciones.

Profundizando en el contenido de los bloques que conforman el núcleo del cuestionario (bloques II, III y IV), cabe destacar que el bloque II, dedicado a la estructura del plan y a las áreas de conocimiento, incluye un grupo de preguntas sobre la estructura genérica del plan: a) duración en años, b) temporalidad de las asignaturas que lo deberían componer (semestrales, anuales o ambas), c) carga lectiva semanal, y d) porcentaje de asignaturas obligatorias.

En la investigación sobre necesidades de formación se plantea una disyuntiva sobre la forma en que debe preguntarse a los encuestados: directa, inquiriendo sobre las carencias de formación en cada aspecto, o indirecta deduciéndola de los datos. Nos decidimos por ésta última, usada en estudios similares como Ingram y Frazier (1980) o Balbás (1995) Así, para cada variable (área de conocimiento o capacidad) incluidos en los bloques II, III y IV se pregunta sobre su importancia para desarrollar un puesto de trabajo propio de un titulado en ADE y el nivel de formación proporcionado por la universidad. Las cuestiones referentes a importancia y nivel se responden mediante escalas de Likert de 0 a 10, que es una escala comprensible para la población objetivo.

En algunos casos se preguntaba también sobre el peso que deberían tener algunas áreas como materias obligatorias en un plan de estudios universitario ideal. En estas preguntas se le solicitaba al entrevistado que indicase si creía que, en los planes de estudio futuros, debería dedicársele una atención superior; igual o inferior a la que se dedicaba en los actuales.

En el bloque III, dedicado a las capacidades personales (o transversales), se incluye un inventario bastante resumido de capacidades. Para éstas, se pide a los encuestados que, en función de su experiencia, nos indiquen su importancia para el adecuado desempeño de las tareas propias de un titulado, así como el nivel de desempeño de los graduados con respecto a dichas capacidades.

Por último, el bloque IV, que está dedicado a los conocimientos específicos de contabilidad, explora tres aspectos para un conjunto de materias relativas a la contabilidad. Estos aspectos son: la importancia de estos conocimientos para un titulado en ADE, el nivel de conocimientos que podía obtenerse cuando el encuestado estudiaba la carrera y el tipo de asignatura en el que debería impartirse (obligatoria u optativa).

Las prioridades de actuación surgen del análisis conjunto de las variables consideradas, de modo que aquellas capacidades o conocimientos que son considerados de mayor importancia y para los que el nivel demostrado es menor, constituyen los que deben ser objeto de una mayor atención.

Asimismo, los bloques II, III y IV del cuestionario incluían cuestiones abiertas para recabar comentarios adicionales sobre cualquiera de las variables contenidas en los inventarios o sobre cualquier otra que no hubiese sido contemplada expresamente en ellos.

Los cuestionarios fueron distribuidos vía Web, aunque los encuestados podían solicitar una copia impresa que sería remitida por correo ordinario. En ambos casos, intentamos evitar cualquier problema de configuración técnica o cualquier molestia posible para los encuestados.

2.2. Población y muestra del cuestionario

La población viene definida por quienes tienen un conocimiento de primera mano sobre (I) los requerimientos de los puestos de trabajo correspondientes al perfil de la titulación y (II) la adecuación del diseño de las titulaciones a dichos requerimientos. A esta población se puede acceder desde diferentes universos de trabajo¹, que no son completos y además se solapan: empleadores, empleados en los puestos correspondientes a los perfiles, especialistas en selección de personal y antiguos alumnos.

De estos grupos, el que tiene un conocimiento más profundo de la estructura del programa formativo y permite una mejor cobertura es el de los antiguos alumnos. Así pues, dado el objetivo del trabajo, seleccionamos a los antiguos alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla como universo de trabajo para el presente estudio. Para acceder a éste, contamos con la colaboración del Decanato y Secretaría de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, así como del Centro de Procesamiento de Datos, que nos facilitó la base de datos con la información necesaria para contactar con los alumnos que habían realizado sus estudios en la citada Facultad. A partir de esta base de datos, se seleccionó una muestra estratificada en función de los años de licenciatura.

(1) Para Sjober y Nett (1980) el universo de trabajo, o específico, es el subsistema o subgrupo accesible al investigador y del cual se seleccionan las unidades de estudio.

El número de respuestas válidas recogidas de antiguos alumnos fue de 167, en dos remesas, lo que supone una tasa de respuesta ligeramente superior al 23%.

2.3. Explotación de los datos

Los trabajos que miden las necesidades de formación en base a la conjunción de la importancia y el nivel son numerosos (v.g. Arquero, 2000; Balbás, 1995; Ingram y Frazier, 1980). Por un lado, el peso docente de las diferentes áreas en el plan de estudios debe estar ligado a la importancia atribuida a dicha área (conocimientos o habilidades) para un desempeño adecuado. Por el otro, puesto que partimos de un plan de estudios preexistente, la variable nivel puede ser de gran utilidad para concretar en qué medida la formación obtenida es suficiente para desarrollar las tareas; en este sentido, el nivel es una variable de desempeño. La existencia de una necesidad a cubrir, mediante un rediseño de los planes, está ligada a la presencia conjunta de importancia alta y nivel bajo.

Para favorecer la interpretación de las variables de importancia y nivel se ha recurrido a los mapas estratégicos de calidad. En ellos, se representan de forma conjunta ambas medidas, por lo que puede emplearse para detectar necesidades de actuación en los proyectos de mejora de un servicio (Walker, 1997). En el mapa se representan cuatro cuadrantes, al cortarse por dos líneas que marcan nivel e importancia considerados mínimos. La prioridad de formación se da en los ítems que quedan situados en el cuadrante del mapa que combina importancia alta y nivel bajo. Como áreas de atención secundaria, se encuentran las que combinan: nivel bajo e importancia baja; y nivel alto e importancia alta. En estos casos, la acción recomendable es mantener la atención sobre ellas por si se producen desplazamientos de factores hacia el área prioritaria, actuando sobre éstas a medida que se mejoran los aspectos considerados esenciales. Los ítems que se sitúan en el último cuadrante tienen poca importancia y nivel de satisfacción alto, permitiendo así el desplazamiento de recursos hacia áreas de actuación preferente.

Puesto que la situación relativa de dos o más ítems incluidos en el mismo cuadrante puede ser difícil empleando sólo una herramienta gráfica, es recomendable calcular un indicador que permita priorizar. A estos efectos, se ha escogido el indicador D que integra la información contenida en ambas variables de la siguiente forma:

$$D_i = \sqrt{(\text{imp}_i)^2 + (10 - \text{niv}_i)^2}$$

Este indicador aumenta de valor cuanto mayor es la importancia y/o menor es el nivel para un ítem concreto. Por tanto, un mayor valor del indicador D denota una mayor necesidad de formación.

3 RESULTADOS CUANTITATIVOS

A continuación se presentan los resultados cuantitativos en el siguiente orden: datos demográficos, estructura de la carrera, necesidades de formación, capacidades personales y contenidos de contabilidad.

3.1. Datos demográficos

Algo más del 60% de las respuestas proceden de menores de 40 años (Tabla 1). Un 9% de los licenciados encuestados cursaron, previamente una diplomatura. Asimismo, un 14% tiene un máster y un 4% tiene estudios de doctorado. De los entrevistados, un 63% son hombres y un 37% mujeres.

TABLA 1.- DISTRIBUCIÓN DE LOS ENCUESTADOS POR EDAD

Edad	%	Acum
Menos de 30	19%	19%
De 30 a 35	22%	41%
De 36 a 40	21%	62%
De 41 a 45	12%	74%
De 46 a 50	11%	86%
De 51 a 55	10%	95%
Más de 55	5%	100%

La mayor parte de los encuestados ha tenido experiencia laboral relevante en contabilidad/auditoría (77%), un 22% en finanzas y un 11% en el área de marketing/ventas. Además, un 17% tiene experiencia en áreas no contempladas; principalmente en puestos de gerencia o dirección, como consultores en varias de las áreas o en la administración pública (Tabla 2).

TABLA 2.- ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS ENCUESTADOS

Área de experiencia	%
1. Contabilidad / auditoría	77%
2. Finanzas	22%
3. Marketing / ventas	11%
4. Personal / RR.humanos	5%
5. Producción	0%
6. Otras	17%

En cuanto a los años de experiencia laboral, un 73% de los encuestados tiene más de 5 años de experiencia y más de la mitad tiene una experiencia de más de 10 años (Tabla 3).

TABLA 3.- AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS ENCUESTADOS

Años de experiencia	%	Acum. Inv.
cinco o menos	27%	100%
más de 5 hasta 10	20%	73%
más de 10 hasta 20	33%	53%
más de 20	20%	20%

3.2. Estructura de la carrera

Respecto a la duración de la titulación (Tabla 4), un 86,4% de los encuestados prefiere una titulación con una duración de 5 años, mientras que sólo un 13,6% opta por un formato de 4 años. En relación al tipo preferido de asignatura, cabe destacar que el formato basado exclusivamente en asignaturas semestrales es el menos adecuado según los encuestados (sólo lo prefiere el 11,9%). Los encuestados se manifiestan a favor una combinación de asignaturas semestrales y anuales (el 52,5%) o sólo asignaturas anuales (el 35,6%). Este resultado es paradójico, ya que mientras la mayoría de encuestados prefiere una titulación con una duración de 5 años y asignaturas principalmente anuales y, en menor medida, semestrales, la normativa española para la adecuación de los planes de estudio al EEES se decanta por una titulación con una duración de 4 años en la que predominan las asignaturas semestrales.

TABLA 4.- OPINIÓN SOBRE LA ESTRUCTURA GENERAL DE LA TITULACIÓN

Duración grado	Porcentaje	Tipo asignatura	Porcentaje
4 años	13,6%	anual	35,6%
5 años	86,4%	semestral	11,9%
		combinación	52,5%

En cuanto a las horas de clase, la mayoría de los encuestados opta por mantener el número actual (25 horas/semana) y un porcentaje de asignaturas obligatorias también muy similar: el 74,3% de media, siendo el actual del 75%. Al igual que antes, resulta llamativo el hecho de que la implantación del EEES previsiblemente supondrá una reducción del número de horas de clase, ya que hasta el 30% de las horas podrá ser establecido como no presencial, sustituyéndose por trabajo del alumno.

Respecto a las áreas de conocimiento, la Tabla 5 muestra las medias obtenidas para las variables importancia y nivel. La importancia se definió como “la relevancia de los conocimientos de cada área para desarrollar un puesto de trabajo propio de la titulación en ADE”, haciendo referencia, por tanto, a una visión generalista del título. La escala de medida se estableció de, nula importancia, hasta 10, esencial. Por nivel se entendía el grado de conocimientos que podía obtenerse cuando el encuestado estudiaba la carrera, midiéndose en la misma escala, de 0 a 10, siendo 5 suficiente. La columna *orden* muestra la clasificación de las áreas dependiendo de su importancia.

TABLA 5.- ÁREAS DE CONOCIMIENTO. INDICADORES

Área de conocimiento	imp	orden	nivel	orden	D
1. Métodos cuantitativos (mc) (Estadística, Econometría, Matemáticas)	5,35	9	5,51	9	6,98
2. Entorno jurídico – económico (jur) (Derecho privado, Administrativo, Política económica)	6,41	7	5,16	7	8,03
3. Fiscalidad (fisc)	7,32	4	4,65	3	9,07
4. Contabilidad (cont) (Contabilidad financiera y de Gestión, Auditoría)	7,82	1	6,24	4	8,67
5. Teoría económica (teo) (Microeconomía, Macroeconomía)	5,10	10	5,62	11	6,72
6. Organización de empresas (org) (Organización, Producción, Recursos humanos...)	6,51	6	5,17	6	8,11
7. Finanzas (fin) (Dirección y Matemáticas financieras)	7,15	5	5,52	5	8,44
8. Historia y sociología (hist)	4,35	11	4,65	10	6,90
9. Comercialización e investigación de mercados (merc)	5,98	8	5,12	8	7,72
10. Herramientas informáticas (inf)	7,52	2	3,96	2	9,65
11. Idiomas (idiom)	7,50	3	3,20	1	10,12

Entre paréntesis aparecen las etiquetas correspondientes utilizadas en el mapa 1

Como puede observarse, las materias que se consideran más importantes son, por este orden: contabilidad, herramientas informáticas, idiomas, fiscalidad y finanzas. Por el contrario, las menos valoradas son historia y sociología, teoría económica y métodos cuantitativos. Respecto al nivel, los idiomas (3,2) y las herramientas informáticas (3,9) son las que presentan una preparación más baja, a pesar de ser ambas consideradas por los encuestados como la tercera y segunda materias, respectivamente, más importantes. Por el contrario, la contabilidad (6,2) es la que obtiene un nivel más alto.

Para el 23 % de la muestra que no ha tenido experiencia profesional en el área contable, la única diferencia estadísticamente significativa, en comparación con los encuestados

con experiencia profesional en contabilidad, es que indican menor importancia y menor nivel para los contenidos contables (Tabla 6). Para esta submuestra, los contenidos contables comparten, junto con organización de empresas, el quinto puesto de importancia, aunque sigue siendo la tercera área impartida con mayor nivel.

TABLA 6.- DIFERENCIAS SEGÚN LA EXPERIENCIA EN CONTABILIDAD DE LOS EGRESADOS

Egresados		Media	Desv. típica	t-test sig
Importancia contabilidad	Con experiencia en contabilidad	8,31	1,64	0.000
	Sin experiencia	6,50	1,67	
Nivel contabilidad	Con experiencia en contabilidad	6,57	1,81	0.004
	Sin experiencia	5,31	1,25	

Igualmente, se analizó si los resultados obtenidos variaban según los años de experiencia profesional (Tabla 7). Sólo se identificaron dos diferencias significativas y ninguna de ellas está relacionada con la importancia concedida a las diferentes áreas: los más expertos (más de 10 años de experiencia) consideran que el nivel de los contenidos contables es superior, ocurriendo lo contrario con respecto al nivel en comercialización e investigación de mercados.

TABLA 7.- DIFERENCIAS SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS

Egresados con:		Media	Desv. típica	t-test sig
Nivel contabilidad	menos de 10 años de experiencia	5,73	1,67	0.046
	más de 10 años de experiencia	6,70	1,84	
Nivel mercados	menos de 10 años de experiencia	5,64	1,46	0.010
	más de 10 años de experiencia	4,59	1,44	

En este bloque de cuestiones también se preguntaba a los encuestados su opinión sobre el peso lectivo que deberían tener, como materias obligatorias, las diferentes áreas de conocimiento. En concreto, se les pidió que indicaran si, en un plan de estudios ideal, el peso de cada área debería ser mucho menor, menor, igual, mayor o mucho mayor que en el actual. La tabla 8 presenta la distribución, en porcentajes, de las respuestas.

TABLA 8.- ÁREAS DE CONOCIMIENTO. VARIACIÓN DEL PESO EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Área de conocimiento	mucho menos	menos	igual	más	mucho más
1. Métodos cuantitativos (mc)	6	21	63	10	0
2. Entorno jurídico – económico (jur)	1	11	46	37	5
3. Fiscalidad (fisc)	0	1	30	34	35
4. Contabilidad (cont)	0	0	42	28	30
5. Teoría económica (teo)	6	27	62	4	1
6. Organización de empresas (org)	0	5	62	27	7
7. Finanzas (fin)	0	0	54	34	12
8. Historia y sociología (hist)	10	25	56	9	0
9. Comercialización e investigación de mercados (merc)	0	11	64	21	4
10. Herramientas informáticas (inf)	0	0	24	39	37
11. Idiomas (idiom)	0	0	26	32	42

Entre paréntesis aparecen las etiquetas correspondientes utilizadas en el mapa 1

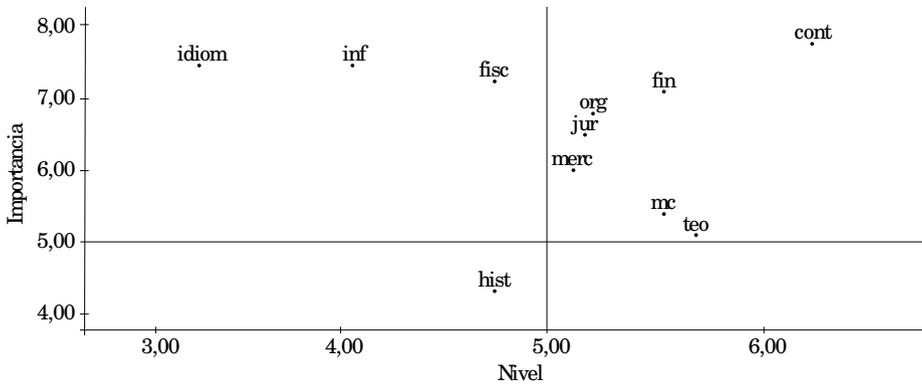
Los idiomas aparecen como la materia en la que más debería aumentarse el peso lectivo (32% más y 42% mucho más) seguida de herramientas informáticas (39% más, 37% mucho más), fiscalidad (34% más; 35% mucho más) y contabilidad (28% más y 30% mucho más). Los encuestados se muestran más propicios a disminuir el peso (o en todo caso mantenerlo) en historia y sociología (25% menos y 10% mucho menos), teoría económica (27% menos y 6% mucho menos) y métodos cuantitativos (21% y 6%). Es muy destacable que ningún encuestado se plantee reducir el peso de las materias de contabilidad o finanzas y que un anecdótico 1% se plantee un peso menor para fiscalidad (frente a un 69% que opta por aumentar el peso). Por el contrario, alrededor del 30% de los encuestados considera que las materias que se integran en métodos cuantitativos y teoría económica (matemáticas, estadística, econometría, microeconomía, macroeconomía, etc.) deberían reducir su peso como asignaturas obligatorias en un plan de estudios de ADE. Estos resultados son coherentes con los recogidos en la Tabla 5, ya que las materias para las que se debería aumentar el peso lectivo, según los encuestados, se corresponden básicamente con las que fueron consideradas más importantes y con un menor nivel de preparación. De igual forma, las materias para las que se debería reducir su peso lectivo son las que presentaron menor importancia para los encuestados.

3.3. Necesidades de formación: conocimientos

El análisis de las opiniones sobre importancia y nivel pone de manifiesto las áreas que son de atención prioritaria. El diseño y gestión de los planes de estudio debería considerar prioritariamente aquellas áreas con mayor importancia y nivel más bajo. A estos efectos, los mapas estratégicos reflejan gráficamente las áreas de atención prioritaria. Como puede observarse en el Mapa 1, las áreas en las que los encuestados perciben simultáneamente una importancia alta y un nivel bajo son: idiomas, informática y fiscalidad. También hay

áreas de mayor o similar importancia, como la contabilidad, pero parece que su nivel es alto en comparación con las demás. Las áreas en las que se manifiesta una menor importancia son teoría económica, historia, sociología y métodos cuantitativos. Según los datos, posiblemente el nivel alcanzado en estas áreas sea suficiente, no constituyendo por tanto áreas de atención prioritaria.

MAPA 1.- ÁREAS DE CONOCIMIENTO



La última columna de la tabla 5 proporciona la distancia euclídea D, que permite complementar la posición de las diferentes áreas de estudio en el mapa estratégico. Según este indicador, el orden de actuación debería ser idiomas, herramientas informáticas y fiscalidad. Asimismo, es necesario destacar que, en función del valor de D, las posiciones cuarta y quinta corresponden, respectivamente, a contabilidad y finanzas, lo que sugiere que en caso de tener que asignarse esfuerzo formativo, debería dedicarse a estas materias, dada su alta importancia.

Aunque no se registraron muchas respuestas en las preguntas abiertas, concretamente 12, la mayoría de ellas demandaban la introducción de prácticas en empresas como contenido obligatorio.

3.4. Capacidades personales

La importancia de las capacidades personales es altamente valorada para el adecuado desarrollo de tareas profesionales, percibiéndose para la gran mayoría de ellas un nivel inferior al necesario (Tabla 9); resultados que coinciden con los alcanzados con anterioridad por Arquero (2000). Estos resultados quedan reflejados en el Mapa 2, en el que todas las capacidades, a excepción del trabajo en grupo, están en el área de máxima prioridad.

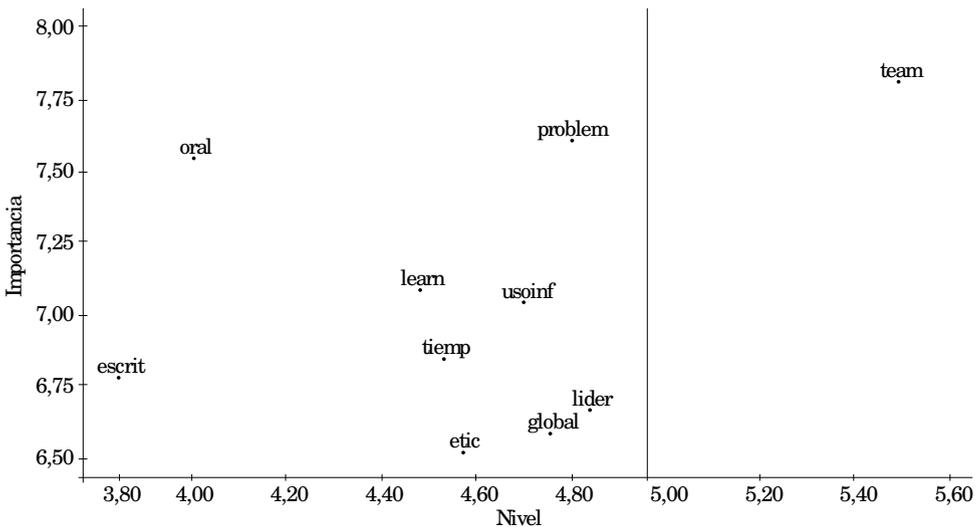
TABLA 9.- CAPACIDADES PERSONALES. INDICADORES

Capacidad	imp	orden	nivel	D	orden
1. Aprendizaje autónomo (learn)	7,10	4	4,52	8,97	5
2. Búsqueda, análisis y síntesis de información (usoinf)	7,05	5	4,72	8,81	6
3. Comunicación escrita (escrit)	6,81	7	3,82	9,20	2
4. Comunicación oral (oral)	7,54	3	4,01	9,63	1
5. Resolución de problemas (problem)	7,55	2	4,81	9,16	3
6. Visión de conjunto de las organizaciones (global)	6,61	9	4,75	8,44	10
7. Liderazgo (lider)	6,70	8	4,85	8,45	9
8. Organización y planificación de tiempos y tareas (tiemp)	6,85	6	4,55	8,75	7
9. Trabajo en equipo (team)	7,85	1	5,56	9,02	4
10. Razonamiento ético (etic)	6,55	10	4,59	8,49	8

Entre paréntesis aparecen las etiquetas correspondientes utilizadas en el mapa 2

Dado que en casi todas las capacidades se percibe una necesidad formativa, se puede utilizar el indicador de distancia D para establecer prioridades. De entre las situadas en el área de actuación inmediata, los valores más altos corresponden a las capacidades de comunicación oral y escrita, y a la capacidad de resolución de problemas.

MAPA 2.- CAPACIDADES

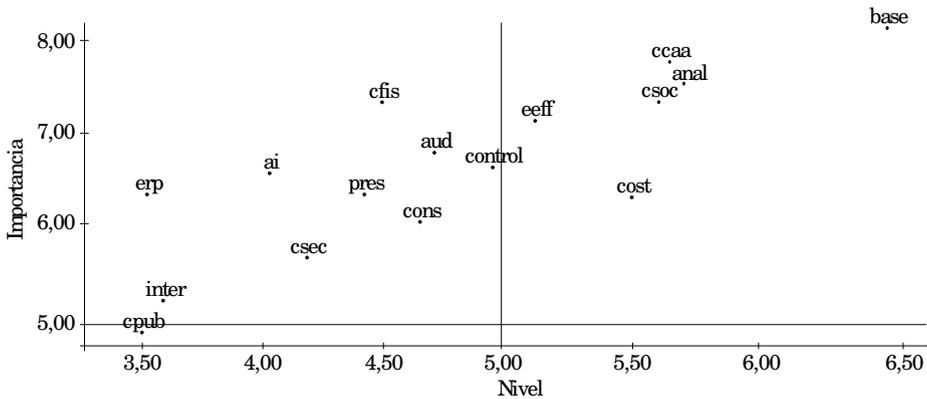


Al segmentar la muestra por años de experiencia, no se aprecian diferencias en cuanto a la importancia concedida a las distintas capacidades. Por el contrario, los más expertos (más de 10 años de experiencia) registraron un menor nivel en las capacidades de búsqueda, análisis y síntesis de la información, comunicación escrita, organización y planificación de tiempos y tareas, y razonamiento ético.

3.5. Contenidos de contabilidad

El último bloque del cuestionario hacía referencia específicamente al área contable. Para cada subárea, los encuestados indicaron la importancia, el nivel y el tipo de asignatura en el que debía impartirse (obligatoria, optativa o postgrado). Como puede observarse en el Mapa 3, se perciben necesidades de formación en varias subáreas de contabilidad, a pesar de que como área global, la satisfacción de los encuestados era bastante alta (ver Mapa 1). Las subáreas más destacadas, aunque hay varias más en el área de atención inmediata del mapa, son: sistemas integrados ERP, auditoría interna, contabilidad fiscal y presupuestación.

MAPA 3.- CONTENIDOS CONTABLES



Las subáreas con mayor importancia para los encuestados son: conceptos básicos de contabilidad, normativa contable y elaboración de cuentas anuales, y análisis contable (Tabla 10). Sin embargo, las tres están cubiertas a un nivel aceptable. En el caso concreto de los sistemas integrados, pese a no ser una materia esencial, presentan una mayor necesidad de formación, dado que están escasamente cubiertos. Por otra parte, no se apreciaron diferencias significativas ni en lo relativo al nivel, ni a la importancia, dependiendo de la experiencia.

TABLA 10.- CONTENIDOS DE CONTABILIDAD. INDICADORES

Contenidos de contabilidad	imp	orden	nivel	D	orden
Conceptos básicos de contabilidad (base)	8,32	1	6,50	9,03	3
Normativa contable y elaboración de cuentas anuales (ccaa)	7,72	2	5,63	8,87	4
Elaboración de otros estados financieros (eff)	7,12	6	5,15	8,61	7
Contabilidad de sociedades (csoc)	7,41	4	5,61	8,61	8
Contabilidad sectorial (csec)	5,64	14	4,21	8,08	14
Consolidación (cons)	5,95	13	4,65	8,00	15
Análisis contable (anal)	7,56	3	5,65	8,72	6
Presupuestación (pres)	6,31	12	4,41	8,43	10
Modelos de cálculo de costes (cost)	6,41	10	5,52	7,82	16
Control de gestión (control)	6,62	8	4,95	8,33	11
Sistemas de información integrados para la gestión (erp)	6,35	11	3,52	9,07	2
Auditoría de estados financieros (aud)	6,71	7	4,69	8,56	9
Auditoría interna (ai)	6,48	9	4,12	8,75	5
Contabilidad fiscal (cfis)	7,31	5	4,51	9,14	1
Contabilidad pública (cpub)	4,81	16	3,50	8,09	13
Contabilidad internacional – NIIF (inter)	5,30	15	3,58	8,33	12

Entre paréntesis aparecen las etiquetas correspondientes utilizadas en el mapa 3

Por último, los encuestados indicaron en qué tipo de asignatura deberían introducirse los conocimientos: optativa, obligatoria o postgrado. En opinión de los encuestados, las materias consideradas más importantes deben ser asignaturas de carácter obligatorio. Así, como muestra la Tabla 11, deben ser objeto de materias obligatorias para un titulado en ADE: contabilidad básica, normativa contable y elaboración de cuentas anuales, contabilidad de sociedades, elaboración de otros estados financieros y análisis contable. Con una opinión más dividida entre optativas y obligatorias se encuentran: modelos de cálculo de costes, control de gestión, presupuestación y contabilidad fiscal. Por su parte, contabilidad internacional, contabilidad pública y contabilidad sectorial fueron las materias consideradas por más encuestados como asignaturas de postgrado, aunque también se consideraron por muchos encuestados como potenciales optativas de grado. Finalmente, las opiniones más divididas entre las tres posibilidades correspondieron a auditoría, auditoría interna, consolidación y sistemas ERP.

TABLA 11.- CONTENIDOS DE CONTABILIDAD. TIPO DE ASIGNATURA

Contenidos de contabilidad	optativa	obligatoria	postgrado
Conceptos básicos de contabilidad (base)	0	100	0
Normativa contable y elaboración de cuentas anuales (ccaa)	5	95	0
Elaboración de otros estados financieros (eeff)	18	75	7
Contabilidad de sociedades (csoc)	14	80	6
Contabilidad sectorial (csec)	61	7	32
Consolidación (cons)	50	36	14
Análisis contable (anal)	7	93	0
Presupuestación (pres)	52	43	5
Modelos de cálculo de costes (cost)	45	52	3
Control de gestión (control)	39	57	4
Sistemas de información integrados para la gestión (erp)	60	23	18
Auditoría de estados financieros (aud)	47	31	22
Auditoría interna (ai)	49	22	29
Contabilidad fiscal (cfis)	43	52	5
Contabilidad pública (cpub)	63	1	36
Contabilidad internacional – NIIF (inter)	55	5	40

Entre paréntesis aparecen las etiquetas correspondientes utilizadas en el mapa 3

4 TRIANGULACIÓN: ENTREVISTAS

Tras el cuestionario, y con el objetivo de complementar la información obtenida en la fase cuantitativa, se realizaron entrevistas a 6 profesionales. Los entrevistados se seleccionaron para asegurar una experiencia muy amplia, tanto en términos de años (mínimo de 15 años) como en cuanto a variedad de empresas (tamaños y sectores). Tres de ellos, asimismo, tenían experiencia docente universitaria en ADE. El principal objetivo de estas entrevistas era: ahondar en los resultados del cuestionario, principalmente en los más controvertidos, para dotarlos de un significado más profundo.

Por tanto, el esquema de las preguntas realizadas durante las entrevistas coincide, a grandes rasgos, con el esquema del cuestionario cerrado, presentando para las cuestiones más llamativas, y las que los entrevistados considerasen oportunas, los resultados cuantitativos.

Los resultados de las entrevistas avalan la validez de los obtenidos en el cuestionario. Así, sobre la estructura general de la titulación, casi unánimemente los entrevistados rechazaron la reducción de la duración de los estudios. Los profesionales no comprendían que se volviera a proponer este cambio, dada la experiencia negativa anterior. Igualmente, no entendían que se planteara en un contexto en el que la incorporación al puesto de

trabajo es cada vez más tardía (por estancias en el extranjero, formación especializada, etc.) y, por tanto, la duración del grado parece menos relevante.

El problema de la duración de los grados y los postgrados pierde relevancia en un contexto en el que la formación realmente se prolonga durante 7 u 8 años. En estos años se incluyen salidas al extranjero, formación especializada, prácticas en empresas, etc. En realidad, el egresado raramente ha desarrollado las competencias y ha madurado suficientemente los conocimientos antes de los 27 ó 28 años, por lo que la duración de los estudios no es una cuestión relevante. Hoy en día no parece extraño entrevistar a personas con 28 ó 30 años que carecen de experiencia profesional significativa.

Reducir la duración del grado... ya fue un fracaso anteriormente. Si se quiere mantener el nivel no creo que funcione, y si se reduce [el nivel], ya se encargará el mercado de forzar una formación complementaria.

Mayor disparidad de opiniones suscitó la reducción del número de horas lectivas. La mayoría de los entrevistados mostraron desconfianza al respecto, aunque aceptaron que la cantidad de horas de clase necesarias para impartir una asignatura depende de cómo se organice el trabajo. Por ello, la reducción del número de horas lectivas podría no afectar al nivel de los contenidos impartidos. Algunos creen que esta reducción sólo sería positiva si permite alcanzar otros objetivos, como aprender a trabajar en grupo o incrementar la autonomía de los alumnos. Otros son conscientes de, al menos, dos riesgos de la reducción de horas: a) la disminución de los contenidos relevantes, y b) la incapacidad de una parte significativa del alumnado para afrontar con éxito este contexto más autónomo, al menos en el grado.

Personalmente, me parece importante que los alumnos construyan su propio conocimiento. Si ello puede conseguirse disminuyendo de horas presenciales, estoy de acuerdo. Cada vez más se van abandonando los modelos donde las personas son informadas, comunicadas, dirigidas, llevadas de la mano hasta el final. Las empresas valoran mucho este grado de autonomía en la construcción del conocimiento.

Lo realmente importante son los planes de estudio y los niveles exigidos en cada una de las asignaturas. El que se alcancen estos niveles con más clases o con más trabajo independiente es secundario. En cualquier caso, deberíamos asegurarnos que los alumnos comprenden la materia y están dispuestos a trabajar más de forma independiente.

Los profesionales tampoco se mostraron partidarios de que los estudios contengan más contenidos generales (en el caso de ADE, de ciencias sociales o jurídicas). En general, están satisfechos con el diseño actual de la carrera (que consideran suficientemente generalista), aunque creen que sería mejor una mayor especialización (profesionalización) en el

postgrado. Aproximadamente un tercio de los entrevistados se muestran claramente partidarios de que se desarrollen varios grados especializados. La opinión general parece surgir como el equilibrio entre dos argumentos opuestos. El primero, que una base amplia de contenidos generales permite una mayor flexibilidad futura. El segundo, que las empresas demandan egresados especializados. Aunque muchos de los entrevistados coinciden en que la especialización debe conseguirse, fundamentalmente, en el puesto de trabajo, también creen que la especialización debe comenzar durante los estudios universitarios.

Yo creo que después de un año o dos de formación generalista debería entrarse en la especialización sin más. Creo que cuanto más se especialice a los estudiantes, mejor, y esta especialización debe efectuarse atendiendo a las demandas del mercado. Son las demandas del mercado las que dan, también, sentido a los contenidos menos profesionales de los títulos. La función de estos contenidos auxiliares es permitir comprender o desarrollar actividades profesionales. Por ejemplo, a mí nunca me han sido de utilidad los modelos econométricos ni muchos de los contenidos más refinados de matemáticas o estadística.

Estoy totalmente en desacuerdo con especializar desde el principio. El núcleo duro hay que formarlo bien y las especializaciones vendrán a lo largo de la vida. Es más, una buena base en el futuro da más flexibilidad de cambio a las personas. Es verdad que Métodos, Historia y Teoría Económica no son las más requeridas por los alumnos ni por el mercado, pero son la base de una buena formación... y menos mal que son obligatorias pues de lo contrario desaparecerían. Las empresas demandan en muchas ocasiones mucha especialización, por lo que la tendencia actual es ir al conocimiento útil y estas áreas están en lo que se denomina conocimiento inútil. Hay que hacerlas útiles por su aplicabilidad y enseñarlas con ese enfoque.

En relación a los contenidos relevantes para un titulado en ADE, las opiniones de los entrevistados fueron coherentes con los resultados del cuestionario. La informática a nivel de usuario y los idiomas deben promoverse, si bien una parte significativa de los entrevistados creen que estas habilidades deben ser adquiridas por el alumno de forma independiente. Tras estos contenidos, la mayoría de los entrevistados parecen de acuerdo en que deben fomentarse los relacionados con la contabilidad, fiscalidad y derecho mercantil. En general, las asignaturas instrumentales (matemáticas, estadística, teoría económica, historia y sociología) están bien atendidas actualmente y su peso en los estudios debería mantenerse o reducirse levemente, evitando así contenidos que no apoyan la comprensión o desarrollo de otras asignaturas de la titulación.

Un hallazgo inesperado fue la opinión de los entrevistados sobre los contenidos útiles y los contenidos instrumentales. Para los entrevistados, los contenidos útiles son los empleados por los profesionales, es decir, los impartidos en las asignaturas más especializadas de la titulación (contabilidad, fiscalidad, finanzas, gestión de personal, marketing, administración). Estos contenidos son demandados por las empresas y deben ser

impartidos de acuerdo con su demanda. La propia demanda garantiza que serán atendidos por los alumnos y por los responsables de diseñar el currículo. Los contenidos instrumentales (matemáticas, estadística, teoría económica, historia, sociología) no son demandados por el mercado, pero son imprescindibles para la formación de un titulado en ADE. Por ello, deberían incluirse como materias obligatorias. Sin embargo, los responsables de estas asignaturas deben asumir que, para esta carrera, son instrumentales y, por tanto, suministrar conocimientos que apoyen la comprensión o el desarrollo de otros contenidos. La baja necesidad de formación percibida en estas materias puede deberse al enfoque inadecuado con el que se están impartiendo.

Desde luego que las matemáticas y la estadística son útiles, pero... desde luego que no lo son tal y como se están impartiendo. Son asignaturas aplicadas y debe resaltarse su aplicación... Por ejemplo, de nada sirve dar matemáticas a un economista de empresa tal y como se le da a un licenciado en matemáticas. Estas asignaturas deben permitir la solución de problemas tangibles y los estudiantes deben percibirlo así (...) de otro modo siempre se van a ver como asignaturas inútiles.

Respecto a la contabilidad, prácticamente la totalidad de los entrevistados coincidieron en que la carga de contenidos contables en el plan de estudios actual es razonable, sobre todo debido a la cantidad de egresados que terminan trabajando en el área contable-fiscal-financiera. Las escasas diferencias de opinión entre los entrevistados se limitaban a si algunas asignaturas deberían incluirse en el grado o en el postgrado o si deberían ser optativas u obligatorias. Cabe destacar también que prácticamente todos los entrevistados coincidieron en la conveniencia de un postgrado de contabilidad-fiscalidad-finanzas. Además, una parte significativa de ellos resaltó la conveniencia de un grado específico de contabilidad.

La probabilidad de trabajar en algo relacionado con la contabilidad es demasiado alta para permitirse el lujo de reducir estos contenidos [contabilidad]. En ningún caso deberían reducirse.

Es el único país de nuestro entorno cercano en el que no existe una licenciatura específica en contabilidad. De hecho, es de los pocos en los que no se le pide una formación o acreditación profesional específica a quienes elaboran los estados contables; y esta falta de formación se nota mucho en la calidad de la información generada en las pequeñas y medianas empresas. Las contabilidades se llevan mal y, por tanto, su utilidad real es mucho menor a lo que debería ser.

Dada la coyuntura en la que nos encontramos, se les preguntó a los entrevistados si en el grado deberían impartirse las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF). De forma unánime se mostraron partidarios de explicar, en las asignaturas de contabilidad financiera incluidas en el grado, sólo el PGC. Las NIIF, en todo caso, deberían mencionarse para que los alumnos se familiarizaran con el nuevo entorno. En su opinión, la explicación de las NIIF debería quedar para el postgrado.

Más del 90% de los licenciados van a trabajar en empresas medianas y pequeñas. No tiene sentido formar a esta gente en normas que no van a aplicar nunca. Deben conocer que existen y dónde acudir a buscarlas, pero el esfuerzo debe centrarse en los contenidos más útiles en función del entorno empresarial (...) como optativa puede estar bien, o en postgrados.

Con respecto a las capacidades personales, las entrevistas realizadas reafirmaron prácticamente en su totalidad los resultados cuantitativos que proporcionó el cuestionario cerrado, que básicamente coinciden además con los obtenidos por Arquero (2000).

Para completar el estudio, se decidió incluir en las entrevistas un par de cuestiones sobre el nivel observado en los egresados y los criterios de admisión en los estudios universitarios. Respecto a la primera, los entrevistados indicaron que los egresados actuales eran mejores. Una parte significativa de ellos indicó que, aunque peores en contenidos técnicos, mostraban mucha más competencia en otras habilidades relevantes (v.g. trabajo en grupo). Respecto a los criterios de acceso, prácticamente todos estuvieron de acuerdo en que deben establecerse notas de corte. Para unos, esta nota de corte debe ser alta, que garantice que los alumnos admitidos tienen un nivel académico que les asegure el éxito en sus estudios.

Sería exigente y pondría notas altas de corte, lo que implicaría garantizar el buen uso de los recursos públicos. No iría a una universidad con notas de acceso cada vez más bajas, de café para todos. Otra cosa es que la lucha se establezca en términos de admitir a todos porque nos estamos quedando sin alumnos, entonces la batalla del conocimiento se pierde a favor de la sociedad del consumo.

Ese filtro inicial debe mantenerse a lo largo de la carrera, continuándose la selección durante los estudios.

Lo que hay que evitar es que en la facultad entren aquellos “que no saben donde ir”. (...) Pienso que, luego, debe ser la propia carrera la que filtre; cosa que no se consigue si se baja el nivel [en las asignaturas de la carrera].

En cualquier caso, señalan que tan importante o más que la nota de corte es el nivel con el que se imparten los contenidos.

En general no se está haciendo mal, cada vez hay mejores promociones. Hace 20 años a los egresados se les valoraba exclusivamente por sus conocimientos; antes eran toneles de conocimiento. Hoy los egresados vienen con menos conocimientos y más competencias. Lo cierto es que deberíamos ser más conscientes de las oportunidades que brinda cada asignatura para desarrollar competencias, implantar estrategias que permitan fomentarlas y establecer procesos de evaluación de estas competencias.

5 CONSIDERACIONES FINALES Y EXTENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La implantación del EEES está provocando el rediseño de los planes de estudio en las universidades españolas, entre ellos el de ADE. Para este propósito, el análisis de los objetivos de formación de la titulación en función de las exigencias profesionales puede suministrar una información valiosa para aumentar la calidad del plan de estudios de ADE, entendiendo por ésta el acercamiento de la formación universitaria a la realidad social y profesional. En esta línea, y tomando como referencia la Universidad de Sevilla, el presente trabajo se marcó como objetivos realizar un diagnóstico de los conocimientos técnicos y capacidades personales demandados a los egresados en ADE, así como identificar las carencias de los mismos existentes en la actualidad, con especial atención al área de Contabilidad. Para ello, hemos utilizado un enfoque multimetodológico (triangulación metodológica) en varias etapas, que ha empleado como principales fuentes de información un cuestionario cerrado y las entrevistas de profundización y ampliación.

Los principales resultados del trabajo, en términos generales, incluyendo tanto a encuestados como entrevistados, están recogidos en la Tabla 12 que ofrece varios aspectos relevantes a efectos del rediseño del plan de estudios de ADE de la Universidad de Sevilla, ordenados según la estructura, necesidades de formación, capacidades personales y contenido de contabilidad.

El 77% de los encuestados ha desarrollado parte de su experiencia laboral en el área de contabilidad y auditoría, por lo que estimamos que su opinión sobre los contenidos contables es válida. Este porcentaje aparece en una muestra aleatoria por lo que, más que considerarlo indicativo de un sesgo en la investigación, lo valoramos como una clara evidencia de la relevancia de la contabilidad y las finanzas como principal salida laboral de los titulados en ADE, al menos en el contexto social del estudio.

Los resultados obtenidos indican reticencias hacia una reducción de la duración del grado que, caso de producirse, requerirá un periodo de formación complementaria posterior. Respecto al número de horas de clase presenciales, los encuestados opinan que debe mantenerse el esquema actual. Los entrevistados se cuestionan si la reducción afectaría finalmente al nivel impartido y se plantean la probabilidad de que algunos alumnos no afronten con éxito este contexto más autónomo (al menos en el grado). No obstante, manifestaron que considerarían aceptable la reducción de horas de clase, siempre que esta disminución permitiera alcanzar otros objetivos adicionales sin disminuir el nivel de conocimientos técnicos.

TABLA 12.- PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO PARA EL REDISEÑO DEL TÍTULO DE ADE

	Título de ADE según los encuestados	Apreciaciones de los entrevistados
Estructura	<p>Duración de la titulación: 5 años.</p> <p>Horas lectivas: 25 horas/semana.</p> <p>Aumentar peso lectivo de: idiomas, herramientas informáticas, fiscalidad, contabilidad.</p> <p>Disminuir o mantener peso lectivo de: historia, sociología, teoría económica, métodos cuantitativos.</p> <p>Porcentaje de materias obligatorias: 75% aprox.</p> <p>Preferiblemente una combinación de asignaturas anuales y semestrales, rechazándose que sean todas semestrales.</p>	<p>Podría reducirse las horas lectivas si ello facilita alcanzar otros objetivos, como trabajo en grupo o autonomía del alumno.</p> <p>Necesidad de buscar un equilibrio entre formación general y especialización.</p> <p>Cambio de orientación en la enseñanza de los contenidos instrumentales (v.g. métodos cuantitativos) hacia una realmente aplicada, para que sean percibidos útiles.</p>
Necesidades de formación	Áreas prioritarias: idiomas, herramientas informáticas, fiscalidad.	Aprendizaje autónomo por los estudiantes de idiomas y herramientas informáticas.
Capacidades personales	Atención prioritaria a casi todas las capacidades personales, en especial, comunicación oral y escrita, y resolución de problemas.	Las capacidades personales añaden mucho valor a la formación de los egresados.
Contenido de Contabilidad	<p>Percibida como muy importante y con un nivel adecuado en la titulación, no debiéndose reducir su peso lectivo.</p> <p>Áreas prioritarias: sistemas ERP, auditoría interna, contabilidad fiscal, presupuestación.</p> <p>Asignaturas obligatorias en grado: contabilidad básica, normativa contable y elaboración de cuentas anuales, contabilidad de sociedades, elaboración de otros estados financieros, análisis contable.</p> <p>Asignaturas obligatorias u optativas: modelo de cálculo de costes, control de gestión, presupuestación, contabilidad fiscal.</p> <p>Asignaturas optativas o para postgrado: contabilidad internacional, contabilidad pública, contabilidad sectorial.</p>	<p>Necesidad de desarrollar varios grados especializados.</p> <p>Necesidad de implantar un grado específico de contabilidad y finanzas.</p> <p>La formación en normas internacionales de información financiera debe ser objeto de postgrado.</p>

Estas opiniones mayoritarias, mantener la duración del grado y la carga docente presencial, contrastan significativamente con la normativa para la implantación del EEES, que promueve la reducción de los estudios de ADE en un año y la sustitución de horas lectivas, cuya reducción puede ser de hasta un 30%, por trabajo autónomo de los alumnos. Asimismo, la generalización de las asignaturas semestrales que puede conllevar el EEES tampoco es apoyada por los resultados, que indican una preferencia por incluir una combinación de asignaturas anuales y semestrales.

Tanto los encuestados como los entrevistados consideraron que las materias más importantes son contabilidad, idiomas, herramientas informáticas, fiscalidad y finanzas. Un número relativamente alto de encuestados y entrevistados se manifestaron proclives a

la reducción leve del peso de las asignaturas de métodos cuantitativos, fundamentos económicos, historia y sociología. En todo caso, se reclama un cambio de orientación en la forma de impartir los contenidos instrumentales o aplicados, para que lo sean realmente. A este respecto, los entrevistados tampoco consideraron conveniente aumentar la carga de contenidos generales de naturaleza jurídica o sociológica. De nuevo, estos resultados no se adecuan a la opinión de aumentar en esas materias el peso lectivo como asignaturas obligatorias de la titulación en ADE, recogido en las directrices para el diseño de los nuevos planes de estudio conforme al EEES.

Una de las conclusiones que se extraen del estudio es que los egresados se muestran contrarios a cualquier reforma que suponga reducir el peso lectivo de la contabilidad o las finanzas, o los contenidos que, tradicionalmente, son obligatorios en estas áreas. Muy al contrario, según los encuestados, en todo caso habría que aumentarlos debido al alto porcentaje de egresados que terminan trabajando en el área contable-fiscal-financiera. La mayoría de los entrevistados se muestran claramente partidarios de que se desarrollen varios postgrados especializados, uno de los cuales sería en contabilidad-fiscalidad-finanzas. También ponen de manifiesto la conveniencia de un grado específico de contabilidad.

Idiomas, informática y fiscalidad son las áreas sobre las que hay que realizar una mayor intervención ya que se perciben simultáneamente con importancia alta y nivel de formación bajo. A este respecto, no obstante, una parte significativa de los entrevistados consideró que los conocimientos de idiomas e informática deberían ser cubiertos de forma autónoma por los alumnos.

Las capacidades personales fueron altamente valoradas en cuanto a su importancia para el adecuado desarrollo de tareas profesionales y, además, se percibe en la gran mayoría de ellas un nivel de preparación menor al necesario. Según los entrevistados, estas capacidades personales van a ser muy importantes para los egresados, debido al valor que añaden a su formación. Este resultado, además, se adecua al tenor del EEES, que promueve precisamente el desarrollo de las capacidades personales de los estudiantes. Concretamente, el estudio realizado pone de manifiesto que las mayores necesidades de formación se perciben en las capacidades de comunicación oral y escrita, así como en las de resolución de problemas.

Respecto a los contenidos contables, las materias más importantes, que deben ser consideradas obligatorias en el diseño del plan de estudios de ADE y mantenerse así en el futuro, son los conceptos básicos de contabilidad, la normativa y elaboración de cuentas anuales y el análisis contable. Las tres se encuentran cubiertas actualmente a un nivel aceptable, pero la gran importancia que se les otorga es indicativa de que no es un área que deba reducirse en modo alguno en futuros planes de estudio.

Las subáreas que necesitan de una mayor intervención ya que están escasamente cubiertas son sistemas integrados ERP, auditoría interna, presupuestación y contabilidad fiscal. Estas materias, excepto contabilidad fiscal en la que hay una mayor división de opiniones, deben cubrirse mayoritariamente en asignaturas optativas. Cabe destacar el escaso apoyo que tienen las normas internacionales de información financiera como materia a incluir en el currículum, debido a que se consideran escasamente importantes y susceptibles de ser tratadas en asignaturas optativas o de postgrado.

Dado que el estudio se ha concentrado en los egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Sevilla, los resultados del estudio, así como las conclusiones que de ellos se derivan, pueden no ser extrapolables a otros contextos. Así pues, el trabajo desarrollado ofrece datos que pueden ser útiles para otras universidades a efectos de conocer la importancia y necesidad de formación en las distintas áreas de ADE, especialmente en la contable, pero deben ser empleados con la precaución de considerar las diferencias de contexto que puedan existir.

Una forma de contribuir a superar la limitación mencionada sería el desarrollo de estudios similares en otras universidades españolas, lo que permitiría a su vez identificar las diferencias entre las mismas, así como analizar sus repercusiones sobre la titulación de ADE. Asimismo, el trabajo presenta otras importantes oportunidades para la investigación futura. En este sentido, consideramos que es relevante seguir investigando sobre el desarrollo de las capacidades personales de los alumnos, fundamentalmente sobre su enseñanza e impulso en la Universidad, habida cuenta de que se trata de un factor muy valorado por los profesionales. Igualmente, sería interesante indagar sobre los métodos de enseñanza más adecuados para las distintas materias de ADE, en particular, para las de contabilidad. A este respecto, por ejemplo, Hassall *et al.* (2008) se basaron en la teoría institucional para estudiar la transición del método de aprendizaje tradicional en ADE al nuevo método de aprendizaje que promueve el EEES. Esta teoría, además, ha sido utilizada para analizar cómo las presiones políticas durante el proceso de negociación de los planes de estudio de ADE pueden afectar a su estado final (González y Hassall, 2009), lo que representa otra interesante cuestión de investigación.

ANEXO: CUESTIONARIO

Estimado/a compañero/a:

La integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a demandar profundos cambios en las titulaciones. Consideramos que éstos permiten una magnífica oportunidad para replantear los planes y adecuarlos a las demandas de la sociedad.

El objetivo de la presente investigación es, precisamente, recoger las opiniones de antiguos estudiantes, actuales profesionales, sobre diversos aspectos de la formación universitaria, que permitan mejorar la adecuación de los estudios a las demandas profesionales.

Como es preceptivo, toda la información u opiniones recogidas serán tratadas con total y absoluta confidencialidad.

Aunque el diseño del cuestionario es cerrado, todo comentario, aclaración, o idea que quiera expresar serán siempre bienvenidos.

Sin más, agradecemos de antemano su valiosa colaboración y quedamos a la espera de su respuesta.

BLOQUE I. CUESTIONES BIOGRÁFICAS

Edad:

Sexo:

Títulos académicos	Año de obtención
Otro (indicar)	

Experiencia laboral:

Por favor indique los puestos de trabajo más relevantes en tu experiencia profesional (por orden cronológico) y tiempo que ha estado en ellos.

Area	Puesto	Número de años

BLOQUE II. CONOCIMIENTOS Y ESTRUCTURA DEL PLAN

¿Qué estructura de plan de estudios le parece más adecuada para una licenciatura?

- Número de años
- Tipo de asignaturas
- Horas de clase a la semana (actualmente son 25)
- Porcentaje de asignaturas obligatorias (actualmente 75%)

A continuación, le presentamos un listado de áreas de conocimiento incluidas en su carrera. Por favor, en función de su experiencia, indique para cada una de estas áreas:

1. La importancia para desarrollar un puesto de trabajo propio de un titulado universitario (de 0=nula, hasta 10= esencial).
2. El nivel de conocimientos que podía obtenerse cuando usted estudiaba la carrera (de 0=nulo, hasta 10=excepcional; siendo 5=suficiente).
3. El peso que, en su opinión, deberían tener como materias obligatorias en un plan de estudios universitario ideal respecto al actual. Entre paréntesis se indica el porcentaje medio actual que representa cada área del total de materias obligatorias. **Por ejemplo**, para desarrollar correctamente los puestos de trabajo señalados, el área X puede ser esencial (importancia = 10), el nivel de conocimientos de esa área que podía obtenerse cuando yo estudiaba la carrera era suficiente (nivel = 5) y yo creo que el tiempo que debía dedicársele durante la carrera es menos que el actual (peso=menor).

Áreas de Conocimiento	Importancia	Nivel	Peso
1. Métodos Cuantitativos (Estadística, Econometría, Matemáticas)			(15)
2. Entorno Jurídico Económico (Derecho Privado, Administrativo, Política Económica)			(14)
3. Fiscalidad			(2)
4. Contabilidad (Contabilidad Financiera y de Gestión, Auditoría)			(14)
5. Teoría Económica (Microeconomía, Macroeconomía)			(12)
6. Organización de Empresas (Organización, Producción, Recursos Humanos...)			(15)
7. Finanzas (Dirección y Matemáticas Financieras)			(14)
8. Historia y Sociología			(1)
9. Comercialización e Investigación de Mercados			(12)
10. Herramientas Informáticas			(1)
11. Idiomas			(0)
12. Otros (indicar)			

Si quiere realizar comentarios adicionales sobre cualquiera de las áreas, u otras no incluidas, puede hacerlo en el siguiente cuadro, indicando, en su caso, el número del área. Observaciones abiertas (Conocimientos).

BLOQUE III. CAPACIDADES

Según su experiencia, nos gustaría saber la importancia que tienen las siguientes capacidades para el adecuado desempeño de las tareas propias de un titulado (valore de 0=ninguna a 10=esencial).

Igualmente, valore, en la segunda columna el nivel que cree que tienen los alumnos que se están graduando actualmente en las universidades con respecto a dichas capacidades y conocimientos (0=muy bajo, 10=muy alto; siendo 5=suficiente).

Capacidades	Importancia	Nivel
1. Aprendizaje autónomo		
2. Búsqueda, análisis y síntesis de información		
3. Comunicación escrita		
4. Comunicación oral		
5. Resolución de problemas		
6. Visión global (de conjunto) de las organizaciones		
7. Liderazgo		
8. Organización y planificación de tiempos y tareas		
9. Trabajo en equipo		
10. Razonamiento ético		
11. Otros (indicar)		

Si quiere realizar algún comentario adicional sobre cualquiera de las capacidades, u otras no incluidas, puede hacerlo en el siguiente cuadro, indicando, en su caso, el número de la capacidad.

Observaciones abiertas (Capacidades).

BLOQUE IV. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE CONTABILIDAD

Por último, le presentamos un listado de áreas de conocimiento relacionadas con la contabilidad. Por favor, en función de su experiencia, indique para cada una de estas áreas:

1. La importancia de estos conocimientos para un titulado en administración de empresas (de 0=nula, hasta 10= esencial).
2. El nivel de conocimientos que podía obtenerse cuando usted estudiaba la carrera (de 0=nulo, hasta 10=excepcional; siendo 5=suficiente)
3. El tipo de asignatura en el que debería impartirse.

Conocimientos de contabilidad	Importancia	Nivel	Tipo
Conceptos básicos de Contabilidad			
Normativa Contable y Elaboración de Cuentas Anuales			
Elaboración de otros Estados Financieros			
Contabilidad de Sociedades			
Contabilidad Sectorial			
Consolidación			
Análisis Contable			
Presupuestación			
Modelos de Cálculo de Costes			
Control de Gestión			

BLOQUE IV (CONTINUACIÓN). CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE CONTABILIDAD

Conocimientos de contabilidad	Importancia	Nivel	Tipo
Sistemas de Información Integrados para la Gestión (ERPs)			
Auditoría de Estados Financieros			
Auditoría Interna			
Contabilidad Fiscal			
Contabilidad Pública			
Contabilidad Internacional			

Si quiere realizar cualquier comentario adicional sobre cualquiera de las áreas, u otras no incluidas, puede hacerlo en el siguiente cuadro, indicando en su caso el área.

Observaciones abiertas (Conocimientos de Contabilidad).

Agradecemos enormemente la ayuda que nos ha prestado en esta investigación.

Si tiene interés en conocer los resultados de este trabajo, indique su dirección de correo electrónico.

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- Accounting Education Change Commission. (1990). *Position Statement No. 1. Objectives of Education for Accountants*. Sarasota: AAA-AECC.
- Albrecht, W.S. y Sack, R.J. (2000). *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*. Accounting Education Series, Volume No. 16. Sarasota: AAA.
- American Institute of Certified Public Accountants, Education Executive Committee. (1999). *AICPA Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession (The Framework)*. NY: AICPA.
- Arksey, H. y Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists: An Introductory Resource with Examples*. Sage Publications.
- Arquero Montaña, J.L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. Vol. XXIX, 103, 149-172.
- Balbás Ortega, M. J. (1995). Necesidades de formación de los profesores tutores ante la integración escolar. *Innovación Educativa*, (5): 141-152.
- Benke, R.L. Jr. y Street, D.N. (1992). Accounting education research methodology. *Accounting Education*, 1, 1, 33-45.
- Bingham, W. Van Dyke y Moore, B.V. (1973). *Cómo entrevistar*. Madrid: Ed. Rialp.
- Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Narcea.

- Collier, P.A. y Wallace, R.S.O. (1992). Mail accounting survey response patterns: an example of the total design method. *Accounting Education*, 1, 4, 277-291.
- Conferencia de Decanos de Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales –CONFEDE– (2004). Libro blanco sobre los estudios de grado en economía y en empresa. Disponible vía web. www.ugr.es/~economia.
- Denzin, N. K. (1989) *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall).
- Dillman, D.A. (1991). The Design and Administration of Mail Surveys. *Annual Review of Sociology*, August, Vol. 17, 225-249.
- Dillman, D.A. (2000). *Mail and Internet surveys: The total design method*. New York: Wiley.
- Eriksen, S.D. (1995). TQM and the transformation of higher education. *Quality assurance in education*. 3, 1, 14-29.
- Freeman, R. (1994). Quality assurance in secondary education. *Quality assurance in education*. 2, 1, 21-25.
- García Benau, M.A.; Vico Martínez, A.; de Fuentes Barberá, C. y Pucheta Martínez, M.C. (2003). *La Formación Universitaria en Administración y Dirección de Empresas. Análisis de su Adaptación al Mercado de Trabajo y Propuesta de Plan de Estudios*. AECA. Madrid.
- Ghigione, R. y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas: teorías y prácticas*. México, Ed. Trillas.
- González, J.M. y Hassall, T. (2009). The changes to accounting education and accounting educators as a result of changes in the Spanish university system: a case study using an institutional theory approach. *International Journal of Management Education*, Vol. 7 (en prensa).
- Hassall, T, González, J.M., Tsamenyi, M. y Arquero, J.L. (2008). Deinstitutionalization and institutionalization of the teaching methodologies: a study of accounting education in Spain. Comunicación presentada a British Accounting Association – Accounting Education SIG Annual Conference, Sevilla, Mayo.
- Ingram, R.W. y Frazier, C.R. (1980). *Developing communication skills for the accounting profession*. Sarasota. American Accounting Association.
- International Federation of Accountants. Education Committee (1996). *Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants*. NY: IFAC.
- International Federation of Accountants. Education Committee (2001). *Competence-Based Approaches to the Preparation and Work of Professional Accountants*. NY: IFAC.
- International Federation of Accountants. Education Committee (2003). *International Education Standards for Professional Accountants IES 1–6*. NY: IFAC.
- Martínez Churriague, J.I. (1991). Propuestas en torno a una encuesta. *Revista de Economía*. 8, pp. 64-66.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). *Evaluación de la Calidad de las Titulaciones Universitarias*. Madrid. MEC.
- Ministerio Educación y Ciencia, Real Decreto 1497/1987 de 27/11/1987, BOE 14/12/1987.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3ª edición. Londres: Sage Publications.
- Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas UCUA (2004). *Guía de autoevaluación de titulaciones*. Córdoba. UCUA.
- Walker, S. (1997). Customer feedback from the classroom. *Quality Progress*, March, 99-102.
- Yorke, M. (1992). Quality in higher education: a conceptualization and some observations on the implementation of a sectorial quality system. *Journal of further and higher education*, 16, 1, 90-103.