

¿SE ALEJAN LAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS DE LAS COMPETENCIAS QUE ADQUIEREN?: UNA APLICACIÓN AL CASO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Is There a Gap Between the Expectations of Students and the Competences Achieved? Implementing Social Responsibility

Isabel Acero Fraile

Doctora por la Universidad de Zaragoza.
Profesora en el Departamento de Dirección y Organización de Empresas
de la Facultad de Economía y Empresa de Zaragoza

Nieves García Casarejos

Doctora en Ciencias Económicas por la Universidad de Zaragoza.
Profesora en el Departamento de Dirección y Organización de Empresas
de la Facultad de Economía y Empresa de Zaragoza

RESUMEN

El trabajo compara las competencias específicas, iniciales, esperadas y finales, que manifiestan los alumnos para el caso de estudio de una asignatura universitaria sobre RSE. También se analizan las competencias genéricas y su grado de desarrollo respecto a las competencias específicas al final del proceso de aprendizaje. El análisis se completa con la influencia que las variables socio-demográficas y metodológicas tienen sobre dichas competencias. Los resultados indican que el nivel de competencias adquirido se equipara a las expectativas de los estudiantes, siendo mayor el logro de competencias específicas que genéricas. Finalmente, los estudiantes con experiencia laboral presentan mayores expectativas respecto al logro de habilidades en RSE.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Competencias, Expectativas, Resultados de aprendizaje.

ABSTRACT

This paper compares specific, initial, expected and final competencies showed by students in the case study of a university course on CSR. Likewise generic competencies and their level of development are contrasted with the specific competences at the end of the learning process. The analysis is completed with the influence of socio-demographic and methodological variables on aforementioned competencies. The results indicate that the level of competencies acquired is similar to students' expectations, thus being higher the level of specific competencies than the generic ones. Finally, students with work experience show higher expectations in relation to the skills in CSR.

Keywords: European Higher Education Area, Competencies, Expectations, Learning Outcomes.

Recibido: 16/04/2015
Aprobado: 16/07/2015

Julio - Diciembre 2015
ISSN: 1695-4297

páginas
43-58

Nº 11

EFD digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años en el contexto español, la necesaria adaptación al nuevo marco de enseñanza (Espacio Europeo de Educación Superior, EEES) ha provocado modificaciones profundas en la universidad pública española que han dado lugar a cambios, no sólo en el tipo de actividades desarrolladas, sino también en la forma en la que se realizan (Flavián y Lozano, 2004), ya que se requiere un replanteamiento tanto de los objetivos como de las metodologías docentes (Rodríguez-Entrena y Rodríguez-Entrena, 2012; World Economic Forum, 2009).

En este nuevo escenario universitario, cobra especial relevancia el concepto de competencias. Aunque no existe una clasificación única, de la revisión de la literatura (Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013; Hejike, Meng y Ris, 2003; Lévy-Levoyer, 1997; Mertens, 1996; entre otros) así como de informes como el *Tuning Educational Structures in Europe II (2005) (Tuning II)*, se desprende que las competencias pueden clasificarse en genéricas y específicas. Las competencias genéricas se relacionan con las cualidades que se espera que alcancen los estudiantes ante su futuro rol en la sociedad como profesionales y ciudadanos, y hacen referencia a los atributos que debe poseer un graduado universitario con independencia de su titulación (Martínez, 2008). Por su parte, las competencias específicas son aquellas vinculadas a las materias propias de cada titulación. Aunque las competencias genéricas se han convertido en el centro de atención de la formación universitaria en el contexto del EEES (Herranz *et al.*, 2004), es necesario indicar que dichas competencias resultan más complicadas de desarrollar y de evaluar por lo que tradicionalmente no han sido tan analizadas (Baños y Pérez, 2005).

2. OBJETIVOS

En este contexto, el presente estudio analiza la mejora en las competencias, tanto específicas¹ como genéricas, que se produce en los estudiantes universitarios que cursan una asignatura sobre Responsabilidad Social de la Empresa (RSE). Para ello, la investigación realizada, centrada en el estudio de un caso, profundiza en los aspectos siguientes:

- Analiza las competencias específicas (tanto conocimientos como habilidades) y genéricas, al inicio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conocer si existen mejoras en dicho proceso, es decir, constatar si realmente se produce aprendizaje.
- Revisa el grado de consecución de las competencias genéricas utilizando como modelo de referencia el informe REFLEX y compara el grado de desarrollo alcanzado en las competencias específicas versus genéricas.
- Compara las expectativas de aprendizaje con la situación de partida de los alumnos y los resultados obtenidos, en lo referente a competencias específicas, para conocer si los conocimientos y habilidades previas influyen en las expectativas y si, a su vez, éstas influyen en los resultados alcanzados.
- Explora si el perfil de los alumnos (variables socio-demográficas) condiciona en alguna medida las expectativas de aprendizaje.

1. Dentro de las competencias específicas, este trabajo propone la distinción entre conocimientos y habilidades.

- Valora la importancia de las metodologías docentes en la percepción inicial y final del alumno indagando si existen diferencias en función del perfil del mismo.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

Para realizar el estudio, se pidió a los estudiantes matriculados en la asignatura *Responsabilidad Social de la Empresa* en los cursos 2010-2011 y 2011-2012 que contestaran a dos cuestionarios (un inicial y otro final). El cuestionario inicial lo cumplimentaron 57 estudiantes y el final 55 lo que representa, respectivamente, el 73% y 71% de los alumnos matriculados, lo cual puede considerarse una alta tasa de respuesta al ser la asistencia a las clases voluntaria.

Atendiendo a las variables sociodemográficas del cuestionario inicial, un 47.4% de los encuestados son hombres y un 52.6% mujeres. Asimismo, un 56.4% de los estudiantes analizados han trabajado con contrato laboral previamente mientras que el 43.6% restante no. En cuanto al nivel de formación, la mayor parte de los alumnos se encuentran matriculados en el cuarto curso de su titulación (un 75%) mientras que un 19.6% están matriculados en tercero y un 5.4% han finalizado ya sus estudios, lo que representa que más de un 80% están en el proceso final de configuración de su currículo personal para salir al mundo laboral.

3.2. Procedimiento e Instrumentos

Para alcanzar los objetivos planteados en el trabajo se ha realizado un estudio de caso tomando como elemento de análisis la asignatura “Responsabilidad Social de la Empresa” de la Universidad de Zaragoza, la cual es de carácter voluntario.

Para el desarrollo del estudio se pidió a los alumnos de la asignatura que contestaran a dos cuestionarios (un inicial y otro final) para conocer su opinión sobre los contenidos de la misma así como sobre las competencias asociadas a ella. El cuestionario inicial se realizó el primer día de clase y, con él, se pretendía conocer las competencias previas de los estudiantes en relación con la materia objeto de estudio, así como sus expectativas en relación con la adquisición de competencias genéricas y específicas. El último día de clase, los alumnos cumplimentaron un cuestionario final con el objetivo de valorar el grado de consecución de las competencias genéricas y específicas. Dado que las competencias de las personas no son estáticas sino que se desarrollan y evolucionan con el paso del tiempo y en función del contexto formativo y laboral (Massot y Feisthammel, 2003), la recogida de datos inicial y final permite evaluar no sólo el nivel de competencias adquiridas sino también el desarrollo alcanzado durante el curso.

En el cuestionario inicial², para conocer el nivel de competencias específicas en la materia antes del inicio de la asignatura, se incluyeron las preguntas PI1 “CONO_PREV”, PI2 “CONO_DONDE” y PI3 “HAB_PREV”. Asimismo, para valorar el interés sobre los temas centrales de la asignatura se incorporó la pregunta PI4 “CONO_ESPER”, mientras que con la cuestión PI5 “HAB_ESPER” se pretendía conocer las expectativas de los alumnos sobre las habilidades a alcanzar en la asignatura.

2. En el Anexo se incluye una descripción de cada una de las preguntas incluidas tanto en el cuestionario inicial como en el final.

A partir de las preguntas PI3 “HAB_PREV” y PI5 “HAB_ESPER” del cuestionario inicial, es posible analizar lo que Senge (1994) denomina tensión creativa, la cual permite recoger la diferencia entre el nivel actual y deseado relativo a las competencias, reflejando, por tanto, dónde los alumnos perciben mayores carencias o debilidades.

Por otro lado, en la pregunta PI6 “METOD_PREV” se hacía referencia a la importancia que otorgan los estudiantes a diferentes metodologías docentes. Por último, la cuestión PI7 “COMPT_PREV” trata de recoger el grado de desarrollo de diversas competencias genéricas³ en el momento inicial del curso.

Finalmente, en el cuestionario se recogió información sobre el perfil de los alumnos encuestados haciendo referencia al género, edad, nivel de formación recibida y la experiencia laboral.

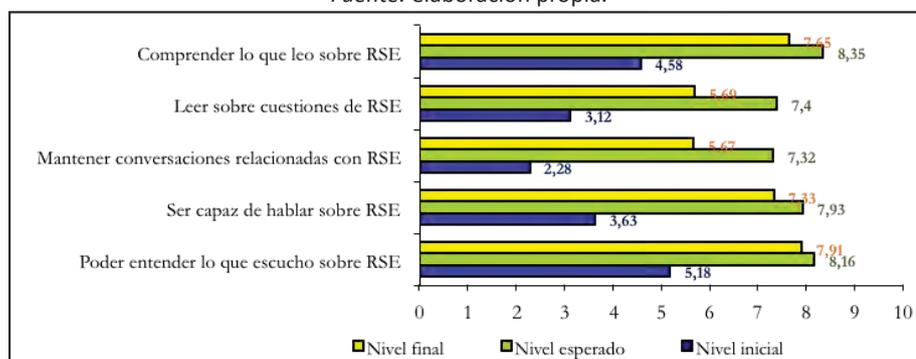
Por su parte, en el cuestionario final, se recogió la valoración sobre las habilidades específicas que poseen los alumnos al finalizar la asignatura (pregunta PF1 “HAB_FINAL”) así como el grado de desarrollo alcanzado en diversos conocimientos específicos (pregunta PF2 “CONO_FINAL”). También se pidió la opinión a los estudiantes sobre la importancia de las diferentes metodologías docentes utilizadas en la asignatura (pregunta PF3 “METOD_FINAL”) así como sobre la utilidad de las clases presenciales y del trabajo personal del alumno (pregunta PF4 “PRES_PERS”). Por otro lado, en la pregunta PF6 “COMPT_FINAL” se refleja el grado de desarrollo de diversas competencias genéricas durante el transcurso de la asignatura. También se incorporó un apartado para conocer el perfil de los estudiantes encuestados.

4. RESULTADOS

Si analizamos los datos, comparando las preguntas PI3 “HAB_PREV” y PI5 “HAB_ESPER” del cuestionario inicial se puede valorar el concepto de tensión creativa comentado anteriormente. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de comparación de medias⁴ en el que se constata que existen diferencias significativas en todos los ítems cuando se compara el nivel de competencias inicial en RSE y el que esperarían obtener. Una mayor tensión creativa reflejará los aspectos en los que los alumnos creen que hay que incidir más, como son, en este caso, leer y mantener conversaciones en materia de RSE.

Figura 1. Nivel inicial, esperado y final sobre habilidades en RSE.

Fuente: elaboración propia.



3. El listado de competencias genéricas que aparece en la pregunta 7 del cuestionario inicial y la pregunta 6 del cuestionario final se corresponde con las competencias recogidas en el Proyecto REFLEX (ANECA, 2007).

4. Por cuestiones de espacio, en el trabajo no se han incluido los resultados de los análisis de comparación de medias efectuados pero se encuentran disponibles para los lectores bajo petición a las autoras.

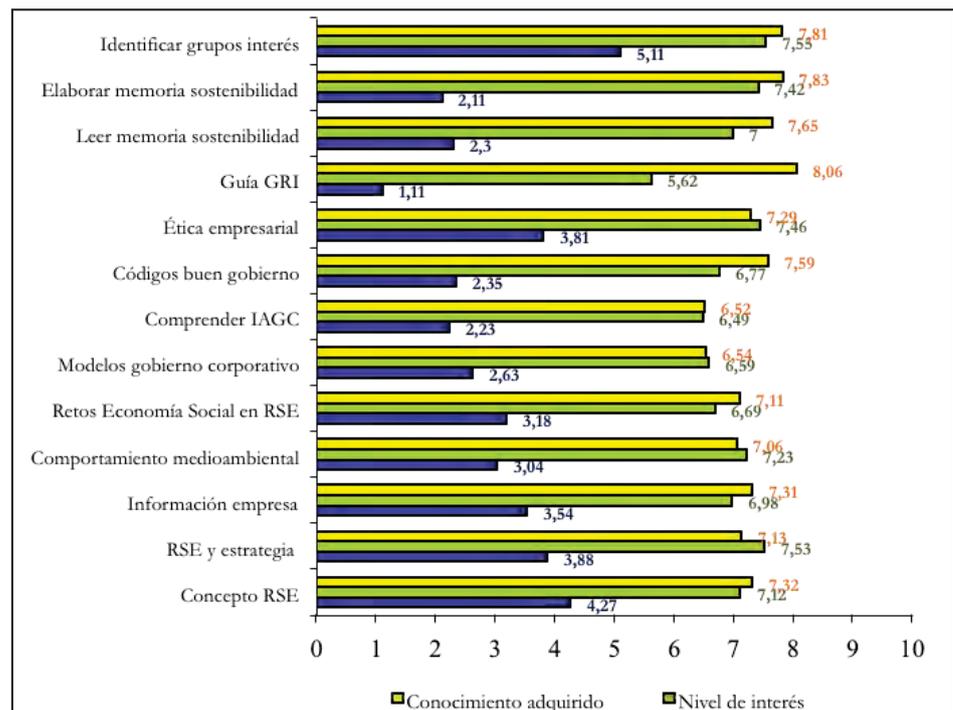
Tal y como se recoge en la figura 1 podemos observar que a pesar de que, en el momento inicial existía una gran diferencia entre el nivel que poseían los alumnos en estas habilidades y sus expectativas, dicha brecha se ha visto reducida de forma considerable en el transcurso de la asignatura, lo cual es un aspecto positivo puesto que supone la existencia de aprendizaje. No obstante, se observa que todavía existe cierto margen de mejora en las cuestiones relativas a “leer sobre RSE” y “mantener conversaciones en torno a la RSE”, por lo que será necesario incorporar más actividades en este ámbito.

También se ha analizado la situación inicial y final respecto a los conocimientos relativos a la RSE. Para ello, la pregunta PI4 “CONO_ESPER” del cuestionario inicial recoge el grado de interés de los encuestados en relación a una serie de ítems sobre RSE, mientras que la pregunta PF2 “CONO_FINAL” del cuestionario final refleja el grado de conocimiento adquirido sobre estos mismos puntos. A partir del análisis de comparación de medias efectuado, se constata que existen diferencias significativas entre los conocimientos que poseen los alumnos al inicio y los que finalmente alcanzan. Se observa que el conocimiento previo mostrado por parte de los alumnos es muy bajo, alcanzándose niveles muy superiores al final del curso (figura 2).

Por otro lado, también se ha comparado el conocimiento inicial con el nivel de interés mostrado a comienzo del curso, constatándose diferencias significativas en todos los ítems. Se observa que los alumnos consideran que tienen escasos conocimientos al comienzo de la asignatura en todas estas cuestiones relativas a la RSE, pero sus expectativas son muy altas (Figura 2). En este sentido, el nivel medio de conocimientos iniciales se sitúa en una puntuación de 3.04 mientras que las expectativas reflejan una media de 6.96.

Figura 2. Expectativas iniciales y grado de consecución de conocimientos en RSE.

Fuente: elaboración propia.



Asimismo, se ha realizado un análisis de comparación de medias para relacionar las expectativas iniciales de los alumnos en torno a estos ítems y los conocimientos finalmente adquiridos. Como puede observarse en la *tabla 1*, en líneas generales los alumnos han aprendido lo que esperaban al comienzo del curso, por lo que no se generan diferencias significativas en la mayor parte de los ítems. Por el contrario, en aquellos casos en los que sí que existen diferencias significativas, éstas se deben a que los alumnos han aprendido más de lo que esperaban (una diferencia de más de 0.5 puntos en la media). Se observa que en todos los casos los conocimientos adquiridos finalmente son superiores a las expectativas iniciales, con la única excepción del *ítem 4* referido a cuestiones medioambientales y el 6 referido a modelos de gobierno corporativo, lo cual puede reflejar el hecho de que ambas cuestiones no reciben un peso destacado dentro de la asignatura.

Tabla 1. Expectativas iniciales VS Conocimiento final.

Fuente: elaboración propia.

Ítem	Expectativa inicial (media)	Conocimiento final (media)	Prueba T (p-value)
1.Concepto RSE	7.12	8.04	-3.097 (0.002)
2.Relación RSE y estrategia empresarial	7.53	7.89	-1.349 (0.180)
3.Información suministrada por la empresa	6.98	7.45	-1.585 (0.116)
4.Sistemas de medición y valoración del comportamiento medioambiental empresarial	7.23	6.75	1.430 (0.155)
5.Retos específicos de la Economía Social en materia de RSE	6.69	6.87	-0.546 (0.586)
6.Modelos de gobierno corporativo	6.59	6.56	0.075 (0.940)
7.Información contenida en el Informe Anual de Gobierno Corporativo	6.49	6.78	-0.767 (0.445)
8.Contenido Códigos de Buen Gobierno	6.77	7.51	-1.888 (0.062)
9.Concepto "ética empresarial"	7.33	7.71	-1.096 (0.276)
10.Guía "Global Reporting Initiative"	5.62	7.78	-6.178 (0.000)
11.Concepto "Memoria de Sostenibilidad"	6.87	7.85	-2.395 (0.018)
12.Contenido de una Memoria de Sostenibilidad	7.42	7.55	-0.341 (0.734)
13. Stakeholders de una organización	7.55	8.25	-2.245 (0.027)

Por otro lado, también se consideró interesante conocer, en el momento inicial, la importancia que los alumnos otorgan a las diferentes metodologías docentes. Tal y como se recoge en la *tabla 2*, las metodologías que a priori se consideran más interesantes son aquellas con un gran componente práctico como es el estudio de casos reales (22.3%) y la realización de talleres prácticos (17.1%). Les siguen la lección magistral (15.6%) y la asistencia a conferencias y seminarios (14.4%), es decir, aquellas actividades relacionadas con recibir información por parte de agentes expertos tanto docentes como no docentes. En tercer lugar se valoran aquellas actividades que implican el trabajo con los compañeros (trabajo en grupo: 12.3%) y después el trabajo individual (11.2%). Finalmente, las tutorías son el elemento que se considera menos importante (6.4%). Todo ello, podría indicar que los proyectos colaborativos (casos reales, talleres y trabajo en grupo) en los que todos los alumnos intervienen y aportan sus opiniones y valoraciones, son valorados de forma más positiva que los proyectos individuales. No obstante, también consideran que los expertos en el aula (lección magistral y conferencias) aportan mucho valor.

Respecto a la valoración final de los alumnos sobre las metodologías docentes, cabe destacar que las metodologías mejor valoradas son la realización de talleres prácticos y el estudio de casos reales con una valoración de 8 y 7.7 respectivamente, seguidas del trabajo en grupo, el material disponible en la plataforma *online* de la asignatura, el trabajo individual, la lección magistral y finalmente las tutorías. Cabe destacar que la puntuación media de todas las metodologías es igual o superior a 5, por lo que todas las metodologías cuentan con un “aprobado” por parte de los alumnos.

Tabla 2. Valoración inicial y final sobre metodologías docentes.

Fuente: elaboración propia.

	Importancia media otorgada en el momento inicial	Valoración final (0 a 10)
Lección magistral	16.6 %	6.4
Estudio casos reales	22.3 %	7.7
Talleres prácticos	17.1 %	8.0
Trabajo en grupo	12.3 %	7.3
Trabajo individual	11.2 %	6.9
Tutorías	6.4 %	5.0
Conferencias y seminarios	14.4 %	-----
Material en plataforma online (cantidad)	-----	7.1
Material en plataforma online (calidad)	-----	7.1
Total	100 %	6.9

También se ha analizado hasta qué punto la asignatura ha contribuido a mejorar las competencias genéricas. Teniendo en cuenta la pregunta PF6 “COMPT_FINAL”, se observa (*tabla 3*) que la mayor parte de los alumnos considera que la asignatura ha contribuido al desarrollo de diversas capacidades (más de un 50 % de los alumnos considera que la asignatura ha aportado “algo” en todos los ítems indicados). Por otro lado, más de un tercio de los alumnos considera que la asignatura les ha aportado “mucho” para mejorar su capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, su capacidad para detectar nuevas oportunidades, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para hacerse entender, la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, la predisposición para cuestionar ideas y la capacidad para redactar y presentar informes. Finalmente destaca el 30% de los estudiantes que considera que la asignatura “no aporta nada” respecto a la capacidad de escribir y hablar en idiomas extranjeros, lo cual es coherente ya que la comunicación en otras lenguas no forma parte de las competencias a desarrollar en la asignatura.

Asimismo, se ha analizado si existen diferencias significativas en las competencias anteriores en función de la experiencia laboral. A pesar de que se observa que las puntuaciones de los alumnos con experiencia laboral son mayores en todas las competencias, sólo existen diferencias significativas en la competencia 12 (capacidad para hacerte entender).

También se preguntó a los alumnos que valoraran la influencia de la titulación cursada en el logro de las competencias anteriormente citadas (*tabla 3*). Esta misma cuestión fue recogida en el Proyecto REFLEX (ANECA, 2007). Cabe destacar que la mayor parte de los alumnos consideran que la titulación aporta “algo” o “mucho” al logro de estas competencias, siendo bajos los porcentajes mostrados en “no aporta nada” (inferiores al 10% en la mayor parte de los ítems). No obstante, hay que indicar que un 35% de los encuestados considera que la titulación no aporta nada a la “Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros”, cuestión que debería ser tenida en

cuenta en los planes de estudio si ésta es una competencia genérica a alcanzar por los alumnos universitarios.

Por otro lado, puede resultar interesante comparar los resultados de este estudio con los del Informe REFLEX. Para ello, se muestran, también en la *tabla 3*, las valoraciones medias de la contribución de la titulación al logro de las competencias. En líneas generales, se observa que la puntuación es superior a la media (cinco) en todas las competencias excepto en la 2 (Conocimiento multidisciplinar) y en la 19 (Idiomas extranjeros). Respecto a las competencias relacionadas con el conocimiento (1, 2 y 4), se obtienen las mismas conclusiones que las descritas en el Informe REFLEX para el conjunto de titulaciones. Se observa que el dominio de la propia disciplina y la capacidad para adquirir nuevos conocimientos se sitúan sobre la media mientras que el conocimiento multidisciplinar es inferior a la media. Por otro lado, en relación con las competencias vinculadas con el análisis y la innovación (3, 7, 15 y 16) se observan puntuaciones modestas aunque mejores que las indicadas en el informe REFLEX. Del mismo modo, las competencias relacionadas con la gestión del tiempo (6 y 9) alcanzan en nuestro estudio valores superiores a los mostrados en el informe REFLEX situándose por encima de la media. En cuanto a las competencias organizativas (5, 8, 10, 11 y 13), se observa que la mejor valorada es la relativa al Trabajo en Equipo, la cual alcanza la puntuación más alta entre todas las competencias analizadas (valor medio de 6.94). Por último, dentro de las competencias (12, 14, 17, 18 y 19) relacionadas con la capacidad de comunicarse y manejar las técnicas de la comunicación (idiomas o informática), destaca la baja puntuación obtenida en la competencia relativa a la “Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros” con una media de 3.68, coincidiendo con lo expuesto en el informe REFLEX en el que también se indica que esta competencia es la peor valorada. Por el contrario, el resto de competencias comunicativas reciben puntuaciones superiores a la media comprendidas entre 6 y 7.

Si se compara la valoración de dichas competencias antes y después de cursar la asignatura se observa que sólo existen diferencias significativas en la competencia 2 (conocimiento de otras áreas o disciplinas), en la competencia 7 (capacidad para detectar nuevas oportunidades) y competencia 14 (capacidad para utilizar herramientas informáticas), pudiendo deberse la mejora en esta última competencia a la utilización de la plataforma digital.

También se ha analizado la valoración de los estudiantes sobre la consecución de competencias específicas versus genéricas, comparando la valoración en término medio que realizan los estudiantes sobre el listado de competencias específicas (pregunta PF2 “CONO_FINAL”) y el listado de competencias genéricas (pregunta PF6 “COMPT_FINAL”). Se observa (*tabla 4*) que la valoración media de las competencias específicas (7.32) es superior a la valoración media de las competencias genéricas (6.27), siendo todas las puntuaciones relativas a la valoración de las competencias específicas superiores al 6.50 mientras que gran parte de las competencias genéricas se encuentran por debajo de este valor.

Esta situación puede deberse al hecho de que la asignatura analizada es una asignatura de carácter voluntario lo que se traduce en una mayor motivación por parte de los alumnos que se matriculan en ella, y por tanto un mayor logro de las competencias específicas. Asimismo, es lógico que, al finalizar la asignatura, se alcancen en mayor medida las competencias específicas que aquellas otras competencias que deben alcanzarse durante toda la titulación.

Tabla 3. Caloración de la contribución de la asignatura y de la titulación al logro de competencias genéricas (% de respuestas). Comparación con Informe *Reflex*.

Fuente: elaboración propia.

Competencias	Valoración de la contribución de la asignatura			Valoración de la contribución de la titulación			Media	Puntuaciones Informe <i>Reflex</i> Área Economía y Empresa (Escala de 1 a 7)
	No aporta nada (0, 1, 2)	Aporta algo (3, 4, 5, 6, 7)	Aporta mucho (8, 9, 10)	No aporta nada (0, 1, 2)	Aporta algo (3, 4, 5, 6, 7)	Aporta mucho (8, 9, 10)		
1. Dominio del área económico-empresarial	5.6 %	66.6 %	27.8 %	3.5%	56.1%	40.4%	6.75	4.3
2. Conocimiento de otras áreas o disciplinas (jurídica, lingüística, científica...)	10.9 %	71.0 %	18.1 %	15.8%	80.7%	3.5%	4.91	3.5
3. Pensamiento analítico	5.6 %	68.5 %	26.0 %	3.6%	72.4%	24%	5.96	4.2
4. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	7.3 %	54.6 %	38.1 %	3.6%	64.3%	32.1%	6.68	4.6
5. Capacidad para negociar de forma eficaz	10.8 %	61.9 %	27.3 %	8.7%	75.5%	15.8%	5.60	3.1
6. Capacidad para rendir bajo presión	14.6 %	61.8 %	23.6 %	10.5%	61.4%	28.1%	5.96	3.6
7. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	1.8 %	56.4 %	41.8 %	8.9%	64.4%	26.7%	6.09	3.2
8. Capacidad para coordinar actividades	3.6 %	63.6 %	32.8 %	3.5%	66.7%	29.8%	6.53	3.7
9. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	7.3 %	67.2 %	25.5 %	5.3%	61.4%	33.3%	6.30	4.1
10. Capacidad para trabajar en equipo	5.4 %	49.0 %	45.6 %	3.7%	46.4%	49.9%	6.94	4.2
11. Capacidad para movilizar las capacidades de los otros	10.9 %	58.2 %	30.9 %	8.7%	70.3%	21.0%	5.93	3.2
12. Capacidad para hacerse entender	5.4 %	60.0 %	34.6 %	3.5%	62.6%	33.9%	6.55	3.9
13. Capacidad para hacer valer tu autoridad	14.8 %	63.0 %	22.2 %	9.1%	72.7%	18.2%	5.80	3
14. Capacidad para utilizar herramientas informáticas	16.4 %	67.2 %	16.4 %	3.6%	56.4%	40%	6.62	3.2
15. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	5.4 %	60.1 %	34.5 %	1.8%	59.6%	38.6%	6.72	3.5
16. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	7.2 %	56.4 %	36.4 %	5.2%	51.0%	43.8%	6.81	3.6
17. Capacidad para presentar en público ideas o informes	5.5 %	61.2 %	33.3 %	7.1%	54.4%	38.5%	6.37	3.4
18. Capacidad para redactar informes o documentos	3.7 %	57.5 %	38.8 %	7.0%	49.2%	43.8%	6.67	4.1
19. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	30.9 %	61.8 %	7.3 %	35.1%	61.4%	3.5%	3.68	2.1

Tabla 4. Logro de competencias específicas y genéricas tras cursar la asignatura.

Fuente: elaboración propia.

Competencias específicas	Valoración media	Competencias genéricas	Valoración media
▪ Conozco el concepto de RSE y sé diferenciarlo de otros	7.32	▪ Dominio del área económico-empresarial	6.26
▪ Soy capaz de relacionar la RSE con la estrategia empresarial	7.13	▪ Conocimiento de otras áreas o disciplinas (jurídica, lingüística, científica...)	5.64
▪ Soy capaz de reflexionar sobre la importancia de la ética empresarial	7.29	▪ Pensamiento analítico	6.11
▪ Sé identificar la información que debe proveer la empresa al exterior para recoger los impactos de su actividad en ella	7.31	▪ Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	6.45
▪ Sé hacer una lectura comprensiva de una Memoria de Sostenibilidad	7.65	▪ Capacidad para negociar de forma eficaz	5.93
▪ Sé cómo medir y valorar el comportamiento medioambiental empresarial	7.06	▪ Capacidad para rendir bajo presión	5.58
▪ Puedo detectar los retos específicos de la Economía Social en materia de RSE	7.11	▪ Capacidad para detectar nuevas oportunidades	6.87
▪ Puedo distinguir los distintos modelos de gobierno corporativo	6.54	▪ Capacidad para coordinar actividades	6.80
▪ Comprendo la información contenida en el Informe Anual de Gobierno Corporativo	6.52	▪ Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	6.33
▪ Valoro la importancia y oportunidad de los Códigos de Buen Gobierno	7.59	▪ Capacidad para trabajar en equipo	7.00
▪ Sé estructurar y elaborar una Memoria de Sostenibilidad	7.83	▪ Capacidad para movilizar las capacidades de los otros	6.35
▪ Manejo la guía “Global Reporting Initiative”	8.06	▪ Capacidad para hacerte entender	6.73
▪ Puedo identificar los “grupos de interés”	7.81	▪ Capacidad para hacer valer tu autoridad	5.85
		▪ Capacidad para utilizar herramientas informáticas	5.60
		▪ Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	6.78
		▪ Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	6.75
		▪ Capacidad para presentar en público ideas o informes	6.76
		▪ Capacidad para redactar informes o documentos	6.98
		▪ Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	4.31
Valoración media total competencias específicas	7.32	Valoración media total competencias genéricas	6.27

Por otra parte, se ha analizado cómo influye el perfil del estudiante en sus expectativas de aprendizaje. En primer lugar se ha analizado si la experiencia laboral mantiene alguna relación con las expectativas de los alumnos antes de comenzar a cursar la asignatura (PI5 "HAB_ESPER"). Para ello se ha realizado un test t de comparación de medias. Tal y como se recoge en la tabla 5, aquellos estudiantes con experiencia laboral presentan un nivel de expectativas superiores, siendo las diferencias significativas cuando se trata de conversar o leer cuestiones sobre RSE. Este resultado podría señalar que aquellas personas que poseen una experiencia laboral previa, conocen mejor el mercado y la realidad profesional y por tanto valoran de forma positiva la adquisición de este tipo de competencias específicas relativas al ámbito de la RSE que actualmente cuentan con reconocimiento positivo por parte de los mercados.

Tabla 5. Expectativas en función de la experiencia laboral.

Fuente: elaboración propia.

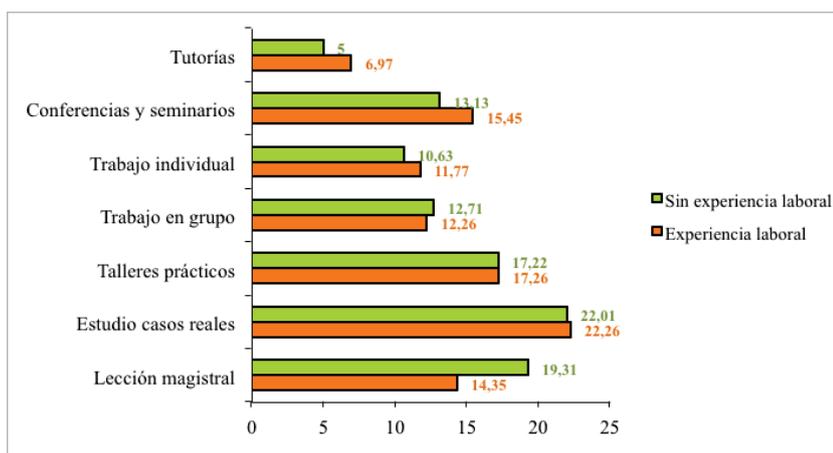
Expectativas	Experiencia laboral	Media	Prueba T
Entender lo que escucho sobre RSE	Sí	8.32	0.536
	No	8.13	
Hablar sobre RSE	Sí	8.16	1.363
	No	7.71	
Conversar sobre RSE	Sí	7.74	2.473**
	No	6.79	
Leer cuestiones sobre RSE	Sí	7.74	1.631*
	No	7.13	
Comprender lo que leo sobre RSE	Sí	8.48	0.459
	No	8.33	

Nota: * significatividad al nivel del 10%; ** significatividad al nivel del 5%

También se ha analizado si existe diferente percepción previa sobre las metodologías docentes en función de la experiencia laboral. Se constata que los alumnos con experiencia laboral otorgan mayor importancia a las tutorías, las conferencias y seminarios, el trabajo individual, los talleres prácticos y el estudio de casos reales, otorgando un menor peso al trabajo en grupo y a la lección magistral. No obstante, sólo se observan diferencias significativas respecto a la valoración de la lección magistral (*figura 3*).

Figura 3. Valoración inicial de las metodologías docentes en función de la experiencia laboral.

Fuente: elaboración propia.



Asimismo, se ha analizado si existen diferencias significativas en la valoración final de las metodologías docentes según la experiencia laboral. Los resultados indican que aquellos estudiantes con experiencia laboral puntúan de forma más alta todas las metodologías, pero sólo se constatan diferencias significativas en relación con el trabajo en grupo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados derivados del estudio de caso realizado indican que el nivel de competencias específicas finalmente adquirido por los estudiantes se encuentra en línea con los niveles esperados. Existe, por tanto, una alta correspondencia entre lo que los alumnos esperan aprender y lo que finalmente adquieren.

En relación con el logro de competencias, se puede observar que, en media, la valoración que los estudiantes realizan sobre las competencias específicas alcanzadas tras el transcurso de la asignatura es superior a la valoración realizada sobre el conjunto de competencias genéricas, lo cual es un resultado esperado puesto que lo que buscan los estudiantes es adentrarse en nuevos conceptos, ámbitos... y no tanto adquirir competencias genéricas que difícilmente pueden obtenerse de forma aislada en una asignatura ya que forman parte de un conjunto más amplio de materias que conforman la titulación.

Al comparar la valoración que realizan los alumnos sobre las competencias genéricas y los resultados del Proyecto REFLEX, se obtienen evidencias similares a las de dicho informe. Cabe destacar que en líneas generales se les otorga a todas las competencias una puntuación superior a la media, excepto en lo relativo al conocimiento multidisciplinar y a los idiomas extranjeros, lo cual debería ser un aspecto a tener en cuenta en el diseño de los planes de estudio, ya que si los alumnos deben alcanzar dichas competencias será necesario fomentar el contexto más apropiado para conseguirlo.

En relación con la tensión creativa, entendida como la distancia entre las habilidades iniciales que se poseen en la materia y las esperadas, se observa que cuanto mayor es dicha tensión, más bajo es el grado de consecución final de dichas habilidades. Es decir, unas mayores expectativas están inversamente relacionadas con el grado de consecución de las mismas, ya que un elevado optimismo no conduce a mejores resultados finales en habilidades.

Si se comparan habilidades previas y esperadas y conocimientos específicos previos y esperados se puede afirmar que el alumno tiene un elevado nivel de confianza (altas expectativas) en el proceso enseñanza-aprendizaje. También se observa que aquellos estudiantes con experiencia laboral presentan mayores expectativas en relación con el logro de habilidades en RSE. Tal y como señalan Clemente y Escribá (2013), pueden existir diferencias en cuanto a la percepción sobre la adquisición de competencias genéricas entre estudiantes que ya se han incorporado al mundo laboral y aquellos que no, tal y como reflejan estos resultados.

En relación con la adquisición de conocimientos específicos, se constata que los conocimientos finales que poseen los alumnos están en línea con sus expectativas iniciales y son muy superiores al nivel inicial.

Respecto al análisis de las metodologías docentes, se observa una escasa valoración inicial del trabajo autónomo, ya sea individual o en grupo, lo cual puede indicar que el alumno no es suficientemente consciente de la importancia que él mismo tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, al finalizar la asignatura, la valoración tanto del trabajo individual como en grupo mejora. También se observa que el estudio de casos reales es la metodología mejor valorada por el alumnado. Asimismo, se observa que los alumnos valoran de forma positiva la realización de trabajos en grupo y aquellos estudiantes que no poseen experiencia laboral previa valoran en mayor medida la lección magistral. Cabe señalar que las tutorías son la metodología docente menos valorada por parte de los estudiantes, lo cual debería ser objeto de reflexión, siendo necesario incidir más en el papel relevante que la acción de tutorización puede ejercer sobre los alumnos tal y como ponen de manifiesto en sus estudios Sanz (2012) y Martínez, Martínez y Pérez (2014).

Como limitaciones del estudio indicar que la asignatura sobre la que se ha realizado la investigación es de carácter no troncal, es decir, no es obligatorio cursarla para la obtención del título, lo cual puede influir en cierta medida en los resultados obtenidos. En ese sentido, los alumnos encuestados se encuentran altamente motivados con la asignatura, situación que no ocurriría necesariamente en una asignatura de carácter troncal. Del mismo modo, la asignatura combina la teoría y la práctica en la misma proporción, aspecto que puede fomentar también la motivación del alumnado de esta asignatura.

Finalmente, a pesar de que el estudio analiza una muestra reducida de estudiantes, siendo un estudio de caso, los resultados que de él se desprenden pueden ser también de aplicación a otras áreas de conocimiento. Es necesario, por tanto, modificar la metodología docente ya que así es como lo demandan los alumnos, y enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la adquisición de competencias, puesto que a pesar de que los estudiantes en muchas ocasiones no verbalicen sus expectativas, sí que las tienen presentes y la labor de los docentes es tratar de satisfacerlas. Además, tal y como apuntan González, Arquero y Hassall (2014) es necesario que entre el profesorado universitario se interiorice que el sistema de competencias es valioso como metodología de la enseñanza de modo que la adopción e implantación de la formación por competencias no sea sólo el resultado de presiones institucionales y competitivas externas. Asimismo:

Sería necesario que el sistema universitario español implementase la realización de estudios sistemáticos sobre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, para que el sistema universitario tuviese información actualizada sobre la realidad tan cambiante del mercado laboral (Freire y otros, 2013, p. 37).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2007). *Informe Ejecutivo: El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid.
- Baños, J., y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: Una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8(4), 216-225.
- Clemente, J.S., y Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.

- Flavián, C., y Lozano, F. (2004). Influencia de los moderadores ambientales en la relación entre orientación al entorno y resultado: Un análisis con regresiones moderadoras en el ámbito educativo. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 8(2), 123-153.
- Freire, M.J., Teijeiro, M.M., y Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- Gómez, M.A., Rodríguez, G., e Ibarra, M.S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224.
- González, J.M., Arquero, J.L., y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la Universidad española: Estudio de un caso. *Educación XX1*, 17(2), 145-168.
- González, J., y Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Informe Final. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Hejike, H., Meng, C., y Ris, C. (2003). Fitting the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10(2), 215-229.
- Herranz, M., Rosselló, G., Canela, E., Carbonell, J., Estelrich, P., Grifoll, ... Úbeda, E. (2004). *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Lévy-Levoyer, C. (1997). *La gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Martínez, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios [Documento de trabajo]. En ICE de la Universidad de Zaragoza, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 28-33).
- Martínez, P., Martínez, M., y Pérez, J. (2014). Tutoría Universitaria: Entorno emergente en la Universidad Europea: Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 11-138.
- Massot, P., y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Sanz, M.T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Rodríguez-Entrena, M., y Rodríguez-Entrena, M.J. (2012). Preferencias educativas de los estudiantes postgraduados ante los cambios del Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 23, 183-203.
- World Economic Forum. (2009). *Educating the next wave of entrepreneur*. WEF, Suiza.

ANEXO

CUESTIONARIO INICIAL	
Nº PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
PI1 "CONO_PREV"	Indique el grado de conocimiento que poseía, antes de matricularse en la asignatura, sobre los siguientes contenidos relacionados con la RSE: <i>Concepto de RSE, Relación de RSE con la estrategia, Información que debe suministrar la empresa, etc.</i>)
PI2 "CONO_DONDE"	Si poseía alguno de los conocimientos anteriores, ¿dónde los adquirió?: 1) Formación universitaria, 2) Cursos y seminarios, 3) Autodidacta, 4) Experiencia profesional, 5) Otros (indicar)
PI3 "HAB_PREV"	Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la RSE: <i>Entiendo lo que escucho sobre RSE; Soy capaz de hablar sobre esta materia; Mantengo conversaciones relacionadas con estos temas, Leo cuestiones sobre RSE; Comprendo lo que leo sobre esta materia.</i>
PI4 "CONO_ESPER"	Indique su grado de interés en los siguientes contenidos que se abordarán en la asignatura: <i>Conocer el concepto de RSE; Relacionar la RSE con la estrategia; Identificar la información que debe proveer la empresa; etc.</i>).
PI5 "HAB_ESPER"	Indique el grado de interés que tiene en lograr las siguientes habilidades: <i>Poder entender lo que escucho sobre RSE; Ser capaz de hablar sobre esta materia; Mantener conversaciones relacionadas con estos temas; Leer sobre cuestiones relativas a la RSE; Comprender lo que leo sobre esta materia.</i>
PI6 "METOD_PREV"	Reparta 100 puntos entre las siguientes metodologías de forma que la distribución refleje la importancia relativa que otorga a cada una de ellas para alcanzar sus expectativas: <i>Lección magistral, Estudios de casos reales, Talleres prácticos, Trabajo en grupo, Trabajo individual, Conferencias y seminarios, Tutorías.</i>
PI7 "COMPT_PREV"	Para cada uno de los ítems que se presentan a continuación, indique en qué medida los estudios universitarios que está cursando le han permitido desarrollarlos: <i>Dominio del área económico-empresarial; Conocimiento de otras áreas o disciplinas; Pensamiento analítico; Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos; etc.</i>

Además se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas para identificar el perfil de los alumnos encuestados (género, edad, nivel de formación recibida y experiencia laboral).

CUESTIONARIO FINAL	
Nº PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
PF1 "HAB_FINAL"	Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a la RSE: <i>Entiendo lo que escucho sobre RSE; Soy capaz de hablar sobre esta materia; Mantengo conversaciones relacionadas con estos temas; Leo cuestiones sobre RSE; Comprendo lo que leo sobre esta materia.</i>
PF2 "CONO_FINAL"	Indique el grado de desarrollo adquirido en los siguientes aspectos: <i>Conozco el concepto de RSE; Soy capaz de relacionar la RSE con la estrategia empresarial; Sé identificar la información que debe proveer la empresa; etc.</i>
PF3 "METOD_FINAL"	Valore de 0 a 10 la importancia de las siguientes metodologías docentes utilizadas en la asignatura: <i>Lección magistral; Estudio de casos reales; Talleres prácticos; Trabajo en grupo; Trabajo individual; Material plataforma online (cantidad y calidad); Tutorías.</i>
PF4 "PRES_PERS"	Valore la utilidad de las clases presenciales y de su trabajo personal en la adquisición de los conocimientos de los siguientes temas: <i>Tema 1 (Concepto de RSE); Tema 2 (Relación de la RSE con la estrategia); Tema 3 (Información que debe suministrar la empresa; Concepto de memoria de sostenibilidad); etc.</i>
PF5 "RELEV_TEMAS"	De los siguientes temas que componen la asignatura, indique los tres temas que considera imprescindibles y los tres temas que considera menos relevantes.
PF6 "COMPT_FINAL"	Indique en qué medida esta asignatura ha contribuido al desarrollo de los siguientes ítems: <i>Dominio del área económico-empresarial; Conocimiento de otras áreas o disciplinas; Pensamiento analítico; Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos; etc.</i>
PF7 "SATISFAC"	Indique su grado de satisfacción global con la asignatura.

Además se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas para identificar el perfil de los alumnos encuestados (género, edad, nivel de formación recibida y experiencia laboral).

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Acero Fraile, I. y García Casarejos, N. (2015). ¿Se alejan las expectativas de los alumnos de las competencias que adquieren?: Una aplicación al caso de la responsabilidad social. *Educación y Futuro Digital*, 11, 43-58.

Formato APA