

Anàlisi de les percepcions de les competències assolides en entorns virtuals d'aprenentatge: El cas dels plans d'empresa de la UOC

Raquel Ferreras, Enric Serradell-López

Estudis d'Economia i Empresa
Universitat Oberta de Catalunya
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Telèfon: 932542110
rferreras@uoc.edu eserradell@uoc.edu

Resum

Amb l'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) les universitats han hagut d'evolucionar el seu model pedagògic, adaptant-lo a la formació dels estudiants per competències. La introducció dels processos d'aprenentatge per mitjà de competències ha provocat una adaptació de la totalitat d'assignatures a un sistema d'avaluació basat en aquest nou model. Aquest és el cas de l'assignatura del Treball Final de Grau (TFG) del Grau d'Administració i Direcció d'empreses (ADE) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en la seva especialitat d'emprenedoria o pla d'empresa.

L'objectiu d'aquest treball és descriure l'assoliment de les competències del Grau d'ADE de la UOC que suposa la realització del TFG en l'especialitat del pla d'empresa. Per tal d'analitzar aquests efectes presentem un treball empíric per conèixer quin paper juguen els plans d'empresa en l'assoliment de les competències. En aquest sentit utilitzem dades obtingudes de qüestionaris distribuïts entre estudiants del Grau d'Administració i Direcció d'empreses de la UOC.

Paraules clau: Competències, Plans d'empresa, Pedagogies, Aprenentatge, Educació a distància.

1. Introducció

Amb l'aprovació del Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials, començava a Espanya una reforma del sistema educatiu universitari. Aquesta reforma, denominada Pla Bolonya, suposa una transformació profunda en la institució universitària que afecta a la gestió, organització i a tots els agents implicats en l'ensenyament superior. Els factors essencials que promouen aquesta reforma educativa són:

- 1) conjunt de títols universitaris homogenis,
- 2) ensenyament basat en cicles (grau, màster i doctorat),
- 3) noves metodologies d'ensenyament/aprenentatge,
- 4) mesurament de l'aprenentatge per competències i no exclusivament per continguts,
- 5) l'aparició de l'ECTS (European Credit Transfer System) per unificar el mesurament de l'esforç realitzat per l'alumne en els sistemes universitaris dels països de la Unió Europea (UE) i
- 6) la internacionalització de la Universitat.

El Pla Bolonya s'orienta també a afavorir un major acostament entre les organitzacions empresarials i la universitat. Així, en les diferents reunions mantingudes, els responsables d'educació europeus van reflexionar sobre la missió que ha de complir la universitat en el context actual, caracteritzat per la globalització de l'economia i dels mercats i per l'auge de la societat de la informació i el coneixement. En la Conferència Mundial sobre l'Educació Superior, promoguda per la UNESCO el 1998, es va posar de

manifest la necessitat de reformular els plantejaments de l'Educació Superior i es va reclamar la necessitat de modificar la missió de la universitat. Aquesta nova missió ha d'intensificar el caràcter formatiu de les universitats i mesurar l'eficàcia de l'aprenentatge.

En un context universitari és necessari fomentar un aprenentatge amb profunditat, un aprenentatge que sigui profitós en el curt i en el llarg termini. De fet, la principal raó de ser de la universitat és la creació de coneixement per a cada estudiant i la producció d'aprenentatge (Barr i Tagg, 1995). La implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) ha obligat a avançar en aquesta línia, plantejant profundes transformacions en l'educació superior en posar l'atenció en el procés d'aprenentatge de l'estudiant en lloc d'estar, com fins fa un temps, focalitzat en el procés d'ensenyament del professor. El nou paradigma suposa un canvi en la planificació, en la metodologia emprada i en l'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En aquesta nova concepció de l'aprenentatge, és necessari establir indicadors objectius que permetin quantificar i mesurar la progressió de l'aprenentatge dels alumnes que cursen els programes formatius. Per a això, cada universitat ha de dotar-se d'instruments i eines amb els quals mesurar objectivament aquesta progressió. Nosaltres posarem especial atenció en un dels principals canvis: el fenomen de l'ensenyament i aprenentatge basat en competències.

En el context europeu i fins fa molt poc, en els plans d'estudi es treballaven únicament competències tècniques pròpies de la titulació sense considerar gens ni mica les competències transversals o genèriques, com és el cas de les competències de l'àmbit de l'emprenedoria. Més recentment, l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i els consegüents llibres blancs elaborats a l'Estat espanyol, han imposat un canvi de tendència en aquest sentit, atès que posen èmfasi en la incorporació explícita de l'aprenentatge i l'avaluació de les competències transversals en els currículums.

Històricament, el desajustament entre les competències que la professió demana i les que els plans d'estudis consideren ha estat un tema d'estudi força debatut. Els principals referents curriculars assenyalen la necessitat que els plans d'estudi incorporin les competències que han d'assolir els futurs graduats. A nivell europeu és especialment rellevant el projecte Tuning (González i Wagenaar, 2006) i a nivell estatal els llibres blancs de l'Agència Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005).

Efectivament, a Europa, actualment les universitats s'emparen en les directrius de l'EEES, de manera que inclouen les competències en els seus plans d'estudi per tal d'apropar la universitat a la societat i formar titulats competents per atendre les necessitats del mercat laboral. La Declaració de Bolònia, subscripta el juny de 1999 pels ministres d'educació de 29 països europeus, representa l'inici oficial del procés de convergència cap a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Juntament amb la posterior Declaració de Bergen de 2005 marca les línies principals del que ha de ser l'EEES: preparar els estudiants per al mercat laboral, proporcionant-los competències i formant-los per a una ciutadania activa.

La formació basada en competències és una de les modificacions més importants que comporta l'entrada del sistema universitari espanyol en l'EEES. Això no és casualitat, ja que Barrycoia i Lasaga (2009) ja adverteixen que el procés de canvi de l'Educació Superior a Europa promou el compromís de la formació universitària amb el desenvolupament econòmic i l'ocupació. Segons Sierra (2010), la millora de les competències professionals i de l'ocupabilitat dels estudiants és un dels pilars que ha de sostenir el nou sistema.

L'EEES considera que les titulacions seran comprensibles i comparables si l'acompliment professional dels titulats és similar i els seus perfils acadèmics i professionals també ho són i esdevé un punt d'inflexió a partir del qual les titulacions es comencen a dissenyar per competències professionals, considerant no únicament les competències tècniques pròpies de la titulació sinó també les genèriques o

transversals. És, doncs, un moment òptim per estudiar diferents vies per dur-ho a terme, posar-les en pràctica i estudiar-ne l'efectivitat.

La importància de les competències emprenedores per als futurs professionals de l'àmbit de l'empresa està àmpliament referida en la literatura científica.

Tot i que el concepte de competència és central en el camp de l'emprenedoria (Loué *et al.*, 2008), la seva relació amb el camp de l'ensenyament de l'emprenedoria rarament ha estat considerat (Lans *et al.*, 2008; Sánchez, 2011). Les avaluacions sobre els efectes de l'emprenedoria donen poca importància a les competències dels estudiants (Carrier, 2009), tot i que la recerca i la pràctica han identificat les competències emprenedores com una part integral del procés dinàmic d'aprenentatge (Lans *et al.*, 2008). Segons Politis (2005), el procés dinàmic d'aprenentatge facilita el desenvolupament del coneixement que és essencial per començar i dirigir una empresa. Brinckmann *et al.* (2010) afirmen que millora el camp de coneixement dels emprenedors i redueix la incertesa en la presa de decisions. Segons Sánchez (2011), l'ensenyament de l'emprenedoria facilita a l'estudiant d'una base d'aprenentatge per tal de poder desenvolupar les competències emprenedores. Així, l'ensenyament de l'emprenedoria permet que aquestes competències emergeixin (Sitzmann *et al.*, 2010).

Adicionalment a identificar aquestes competències, la pedagogia implementada per tal de desenvolupar-les és fonamental (Loué *et al.*, 2008). Tot i que la tipologia de pedagogies és molt nombrosa i variada (Lautenschläger i Haase, 2011), la pedagogia dominant inclou el desenvolupament de plans d'empresa (Carrier, 2009; Honig, 2004; Kyrö i Niemi, 2007). Aquesta pedagogia basada en els plans d'empresa també ofereix un marc d'ensenyament per ajudar a entendre com es desenvolupa l'aprenentatge de l'emprenedoria (Brinckmann *et al.*, 2010; Kuehn *et al.*, 2009). Tot i això, no hi ha cap estudi en l'àmbit català i estatal que analitzi les competències quan els estudiants creen plans d'empresa.

L'objectiu genèric que persegueix aquest treball de recerca és analitzar el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants que han cursat el Grau d'Administració i Direcció d'empreses (ADE) a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Aquest article s'organitza de la següent manera. L'apartat 2 presenta el marc teòric en el que situem el nostre treball, fent especial referència al concepte de competència i la seva relació amb els plans d'empresa. L'apartat 3 mostra la metodologia emprada per realitzar el treball empíric. L'apartat 4 descriu i analitza els principals resultats obtinguts de l'anàlisi estadística realitzada. L'article finalitza amb l'apartat 5 on es mostren les conclusions obtingudes de la recerca realitzada.

2. Marc teòric

2.1. Concepte de competència

Abans de formular les hipòtesis de recerca farem una revisió de la literatura sobre el concepte genèric de competència i el concepte específic de competència en el camp de l'ensenyament de l'emprenedoria.

Díaz (2006) situa l'origen del concepte de competència, des del punt de vista de l'educació universitària, en el terreny de la Lingüística. Posteriorment, va ser utilitzat per la Psicologia en un intent d'oferir una explicació de la ment. És en la dècada dels anys vuitanta quan l'enfocament de competències es va introduir en el context educatiu amb la finalitat de desenvolupar unes estratègies pedagògiques que permetessin un aprenentatge significatiu.

En l'àmbit acadèmic, existeixen tantes definicions del concepte de competència com estudis s'han realitzat sobre aquest assumpte. Barraycoa i Lasaga (2009) ens alerten, indicant que endinsar-se en el

concepte de competència és una labor àrdua i complexa, ja que comprèn multiplicitat d'aspectes que abasten des de trets de la personalitat fins a coneixements tècnics.

Algunes institucions han provat d'afitar aquest concepte. Per a l'Oficina Internacional del Treball (2005), el terme competència abasta els coneixements, les aptituds professionals i el saber fer que es dominen i apliquen en un context específic. El Parlament Europeu, dins del Marc Europeu de Qualificacions per a l'Aprenentatge Permanent, descriu la competència en termes de responsabilitat i autonomia i la defineix com la capacitat demostrada per utilitzar coneixements, destreses i habilitats personals, socials i metodològiques, en situacions d'estudi o de treball i en el desenvolupament professional i personal. Per al projecte Tuning (González i Wagenaar, 2006), les competències representen una combinació dinàmica de coneixement, comprensió, capacitats i habilitats.

Fomentar les competències és l'objecte dels programes educatius. En paraules de González i Wagenaar (2006), les competències es descriuen com punts de referència per al disseny i l'avaluació dels plans d'estudis. Els punts de referència garanteixen flexibilitat i autonomia en la construcció dels plans d'estudi i al mateix temps proporcionen un llenguatge compartit amb el qual descriure els seus objectius. I afegeixen aquests autors que les competències s'entenen com la capacitat de conèixer i comprendre (coneixement teòric d'un camp acadèmic), saber com actuar (l'aplicació pràctica i operativa del coneixement a certes situacions) i saber com ser (els valors com a part integrant de la forma de percebre als altres i viure en un context social). Addicionalment una altra característica de les competències és que aquestes es poden avaluar i desenvolupar.

El concepte de competència inclou un marc teòric i pràctic que és essencial en les ciències de l'educació, el desenvolupament personal, la direcció dels recursos humans i l'estratègia. En relació a l'estratègia, la competència és considerada com un avantatge competitiu (Bouteiller i Gilbert, 2005; Grimand, 2004; Loué *et al.*, 2008) que és difícil d'imitar per als competidors (Pralhad i Hamel, 1990). Dins del context de l'ocupació, la competència representa una característica genèrica i transferible (Delamare Le Deist i Winterton, 2005).

Tot i el paper central de les competències, la confusió persisteix pel fet de la diversitat de disciplines on és aplicable, de tal manera que és impossible arribar a una definició que englobi i reconegui la totalitat de les diferents aproximacions (Delamare Le Deist i Winterton, 2005).

En el camp de l'emprenedoria, la noció de competència ha portat a confusió i ambigüitat, fomentada per diferents components (resultats, tasques i trets característics), nivells d'anàlisi (individual o d'organització) i contextos culturals i històrics (Lans *et al.*, 2008).

El camp de l'emprenedoria també ha intentat donar definicions de competència emprenedora, tot i que com en el cas de la definició de competència hi ha múltiples aproximacions. Chandler i Jansen (1992) argumenten que hi ha tres famílies principals de competències que són necessàries per tal que els emprenedors tinguin èxit: de direcció, tècniques/funcionals i emprenedores. Bakkali *et al.* (2010) afirmen que la família de competències emprenedores és la més important quan parlem dels creadors de negocis. Aquesta família pot ser subdividida en competències genèriques i específiques en funció de la situació empresarial. En la mateixa línia, Loué *et al.* (2008) divideixen les competències emprenedores en cinc grups: identificació d'una oportunitat de negoci, elaboració d'una visió emprenedora, desenvolupament d'un model de negoci, creació d'un pla d'empresa i l'impetu de l'organització.

Les anàlisis crítiques testeiant les competències en el camp de l'ensenyament de l'emprenedoria són escasses. Segons Lans *et al.* (2008), el concepte de competència és un concepte amb importants conseqüències tant en l'ensenyament com en la recerca de l'àrea de l'emprenedoria. Segons Kakkonen (2011) i Pfeifer i Borozan (2011), l'ensenyament de l'emprenedoria ha de proveir a l'estudiant de les competències necessàries per tal de poder engegar un negoci. A més a més, segons Lautenschläger and Haase (2011) ha d'incloure una gran quantitat de competències emprenedores.

Tounés *et al.* (2014) defineixen un concepte de competència en el camp de l'ensenyament de l'emprenedoria a partir dels cinc nivells d'aprenentatge associats a les competències emprenedores que proposa Johannisson (1991). Defineixen aquesta competència com el coneixement i habilitats (*know-how*) desenvolupats durant el procés d'aprenentatge amb l'objectiu d'arribar a un resultat, millorar el comportament emprenedor o portar a terme una acció.

En aquest sentit, les competències emprenedores són molt importants per al creixement i èxit d'una empresa (Pralhad and Hamel, 1990; Sánchez, 2011), ara bé què podem fer des de la universitat per tal d'aplicar-les en l'ensenyament de l'emprenedoria?

En conclusió, la diversitat disciplinària on es pot aplicar el concepte de competència fa que sigui extremadament complicat proposar una definició específica, general i aplicable a la totalitat dels camps.

2.2. Els plans d'empresa

Un elevat nombre d'estudis s'han centrat en l'ensenyament de l'emprenedoria, però molts investigadors mantenen que la veritable qüestió en aquest camp és "l'aprenentatge per emprendre, més que l'aprenentatge sobre emprendre" (Lans *et al.*, 2008). Així, l'ensenyament segons Lautenschläger i Haase (2011) s'ha de concentrar en el desenvolupament de les competències emprenedores enlloc d'en començar una empresa. Aquestes competències són importants no tan sols per als individus especialitzats en l'ensenyament de l'emprenedoria sinó també per a tots aquells agents involucrats en el suport emprenedor (Lans *et al.*, 2011). Ens els darrers temps el desenvolupament de les competències emprenedores ha esdevingut una prioritat per a les autoritats locals per tal d'intentar fomentar la innovació i la creació d'empreses (Russell *et al.*, 2008).

Amb l'aplicació de Bolonya, les competències passen a representar una eina per avaluar la rellevància d'un programa des de la perspectiva de l'estudiant. El nostre objectiu és avaluar les competències emprenedores, per aquest motiu les testegem a partir dels plans d'empresa.

Un pla d'empresa és un procés de maduració que facilita la progressió d'una idea a un projecte final (Honig, 2004). Molts investigadors estan d'acord en què el procés de creació d'un pla d'empresa és essencial per a la realització d'un projecte (Barringer i Gresock, 2008). Fins i tot alguns, com Brinckmann *et al.* (2010) i Giunipero *et al.* (2008), afirmen que incrementa la probabilitat d'èxit en el llançament d'una empresa, facilita la presa de riscos i impulsa la realització de certes activitats en la fase inicial de posada en marxa. Segons Honig (2004) l'elaboració d'un pla d'empresa permet als estudiants acumular el coneixement indispensable per a la creació d'un negoci. Anant més enllà segons Ashamalla *et al.* (2008) crear un pla d'empresa ofereix un context d'aprenentatge en el qual els estudiants poden incrementar les seves habilitats per reflexionar i planificar. En un estudi realitzat a França sobre estudiants de direcció d'empreses, Tounés *et al.* (2014) demostren que la creació d'un pla d'empresa influeix positivament en les competències emprenedores d'aquests estudiants.

Per altra banda, hi ha també una discussió sobre les pedagogies basades en plans d'empresa reals o fictícies. Peterman i Kennedy (2003) confirmen que les pedagogies per crear plans d'empresa basades en projectes reals tenen un impacte més gran sobre les intencions i percepcions dels estudiants que les pedagogies que elaboren plans d'empresa fictícies. Honig (2004) qüestiona la utilitat dels mètodes d'ensenyament en els que els plans d'empresa es creen a partir de companyies fictícies. Vincett i Farlow (2008) mantenen que els estudiants no tenen suficient motivació i no dediquen prou temps per desenvolupar el projecte.

El nostre objectiu serà analitzar el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants. Per tal d'analitzar aquest objectiu, formularem dues hipòtesis:

Hipòtesi 1: Les diferents variables de segmentació dels plans d'empresa (gènere i edat) condueixen a resultats diferenciats en el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants.

Hipòtesi 2: La pedagogia centrada en la creació de plans d'empresa reals té un impacte més fort en el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants que la pedagogia basada en projectes ficticis.

3. Metodologia

Per analitzar l'aprenentatge de l'emprenedoria és necessari avaluar els projectes durant la fase de desenvolupament (Cope, 2005). En la creació de plans d'empresa l'estudiant és el centre del procés d'aprenentatge. El paper del tutor del projecte consisteix en assessorar i guiar als estudiants per tal que puguin desenvolupar el seu treball i les competències associades amb el màxim d'encert possible.

L'objectiu de l'estudi és avaluar els efectes de la creació de plans d'empresa sobre les competències percebudes pels estudiants del Grau d'ADE de la UOC. Per dur a terme l'estudi, la mostra estarà formada per tots els estudiants que estiguin matriculats a l'assignatura Treball final de Grau d'ADE de la UOC en l'especialitat pla d'empresa.

En referència a les competències percebudes s'ha dissenyat un qüestionari que es va fer arribar als estudiants. El qüestionari es va dissenyar utilitzant una escala de Likert d'un a cinc. En aquest qüestionari els estudiants s'han autoavaluat el nivell d'assoliment de les competències.

El qüestionari està dividit en quatre blocs: el primer i el segon fan referència a les competències genèriques i específiques que el pla d'empresa ha ajudat a desenvolupar o adquirir, i el tercer i el quart bloc fan referència a les competències transversals i específiques del TFG en l'especialitat de pla d'empresa.

La fitxa tècnica amb les dades més significatives es recull a la Taula 1.

Població	Estudiants del grau d'ADE de la UOC realitzant el Treball Final de Grau en la modalitat de pla d'empresa
Nombre de respostes vàlides	95
Data de realització	Entre el 03.06.2015 i el 30.06.2015

Font: Elaboració pròpia

Taula 1: Fitxa tècnica

A l'annex 1 es descriuen les variables utilitzades: 13 variables corresponents a les competències genèriques del bloc 1, 14 variables corresponents a les competències específiques del bloc 2, 9 variables corresponents a les competències transversals del bloc 3, i finalment 7 variables corresponents a les competències específiques del bloc 4.

4. Anàlisi i resultats

Tal com es descriu a l'apartat anterior s'ha realitzat una enquesta voluntària entre els estudiants de grau d'ADE de la UOC. Respecte als qüestionaris només s'han tingut en compte les respostes obtingudes d'aquells qüestionaris totalment emplenats.

A les Taules 2 i 3 s'inclouen les dades de segmentació que fan referència a les variables de gènere i edat. La distribució de gènere és prou equitativa amb un cert biaix cap al gènere masculí, amb un 56,8% respecte a un 43,2% del gènere femení. Respecte a l'edat, el rang té el límit inferior en 23 anys i el límit superior en 53 anys, i la mitjana és de 34 anys.

Gènere	Freqüència	Percentatge
Dona	41	43,2%
Home	54	56,8%

Font: Elaboració pròpia

Taula 2: Variable gènere

Edat	
Rang d'edat	23-53 anys
Mitjana d'edat	34 anys
Mediana	32 anys

Font: Elaboració pròpia

Taula 3: Variable edat

A la Taula 4 es descriu la freqüència i percentatge dels plans d'empresa respecte la seva tipologia, distingint entre plans reals i ficticis.

Tipologia de plans d'empresa	Freqüència	Percentatge
Reals	37	39%
Ficticis	58	61%

Font: Elaboració pròpia

Taula 4: Variable tipologia de plans d'empresa

Seguidament enunciem les hipòtesis a contrastar i procedim a realitzar el seu contrast.

A. Hipòtesi 1: Les diferents variables de segmentació dels plans d'empresa (gènere i edat) condueixen a resultats diferenciats en el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants.

S'ha procedit a contrastar aquesta hipòtesi desglossant-la en dues subhipòtesis. La primera correspon a possibles diferències basades en el gènere dels estudiants. La segona subhipòtesi correspon a diferències basades en l'edat.

Per a la primera subhipòtesi utilitzarem l'anàlisi de diferència de mitjanes i per a la segona subhipòtesi utilitzarem l'anàlisi de correlacions.

Anàlisi segons gènere

S'ha procedit a realitzar una anàlisi descriptiva (Taula 5) i una anàlisi de diferència de mitjanes (taula 6), tenint en compte com a variable de segmentació el gènere.

Gènere		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic de la mitjana
CG9	Dona	41	4,27	,742	,116
	Home	54	3,81	,992	,135
CETFG6	Dona	41	4,15	,654	,102
	Home	54	4,41	,599	,082

Font: Elaboració pròpia

Taula 5: Anàlisi estadística descriptiva de la variable gènere

	t	gl	Significació (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic de la diferència	95% Interval de confiança de la diferència	
						Inferior	Superior
CG9	2,451	93	,016	,453	,185	,086	,821
CETFG6	-2,021	93	,046	-,261	,129	-,518	-,005

Font: Elaboració pròpia

Taula 6: Prova T d'igualtat de mitjanes de la variable gènere

De les respostes obtingudes s'han trobat diferències significatives en les variables CG9 i CETFG6. La resta de variables analitzades no presenten diferències estadísticament significatives.

CG9 es correspon amb la competència genèrica: Utilitzar noves tecnologies.

CETFG6 es correspon amb la competència específica del TFG: Planificar, gestionar i avaluar projectes empresarials.

Tal com es dedueix de la Taula 5, de les respostes obtingudes es desprèn que la percepció que tenen les dones que han contestat el qüestionari respecte a l'ús de noves tecnologies és superior a la percepció dels homes. Pel contrari, respecte a la variable de planificació, gestió i avaluació de projectes empresarials, els homes mostren una percepció superior a la de les dones, si bé els dos valors es troben dins d'un rang molt alt dins d'aquesta variable, en ser superior als 4 punts en els dos casos.

Anàlisi segons edat

S'ha procedit a realitzar una anàlisi de correlacions entre la variable edat i la resta de variables de competències. La intenció és estudiar si l'edat i la percepció de les competències obtingudes tenen una relació significativa. S'ha obtingut una correlació positiva i significativa amb les següents variables:

Variable	Correlació	Significació (bilateral)
CG5	,212 *	,039
CE6	,284 **	,005
CE7	,250 *	,015
CTTFG3	,359 **	,000
CETFG1	,232 *	,024

Font: Elaboració pròpia. Nota:

* La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 7: Anàlisi estadística de la correlació entre les variables edat i competències

De les respostes obtingudes s'han trobat correlació significativa en les variables CG5, CE6, CE7, CTTFG3 i CETFG1. La resta de variables analitzades no presenten correlacions estadísticament significatives.

CG5 es correspon amb la competència genèrica: Relacionar informació o dades.

CE6 es correspon amb la competència específica: Gestionar el risc.

CE7 es correspon amb la competència específica: Adoptar diferents rols empresarials.

CTTFG3 es correspon amb la competència transversal del TFG: Organitzar i planificar l'activitat professional de manera òptima.

CETFG1 es correspon amb la competència específica del TFG: Entendre el funcionament de l'economia i els seus agents i institucions, amb un èmfasi especial en el comportament empresarial.

La correlació entre l'edat dels participants i la percepció sobre les competències percebudes és positiva si bé la seva magnitud és feble. Cal destacar especialment la correlació de les variables CE6 (Gestionar el risc) i de la variable CTTFG3 (Organitzar i planificar l'activitat professional de manera òptima). En els dos casos es mostra que a major edat la percepció és més alta. Així, els estudiants de major edat consideren que la realització del pla d'empresa els ha ajudat a desenvolupar o adquirir les competències relacionades amb la gestió dels risc i també a organitzar i planificar de forma òptima l'activitat professional.

En conclusió, acceptem parcialment la hipòtesi 1, ja que trobem diferències significatives en les percepcions en alguna de les competències analitzades.

B. Hipòtesi 2: La pedagogia centrada en la creació de plans d'empresa reals té un impacte més fort en el grau d'assoliment de les competències percebudes pels estudiants que la pedagogia basada en projectes ficticis.

S'ha procedit a realitzar una anàlisi descriptiva (taula 8) i una anàlisi de diferència de mitjanes, tenint en compte com a variable de segmentació tipologia de plans d'empresa (Taula 9).

Recordem que del total de la mostra, un 39% dels plans realitzats eren reals i un 61% ficticis.

Ens plantegem testear si hi ha una diferència significativa entre la realització d'un pla real o fictici i la percepció de les competències assolides. De les 42 competències estudiades, en 20 d'elles la percepció obtinguda és superior en els plans ficticis i en 22 la percepció és superior en els plans reals. No obstant això, estem interessats a saber si en alguna d'aquestes competències la diferència en la percepció és estadísticament significativa. Per això realitzem una anàlisi de diferència de mitjanes, obtenint els resultats que es mostren a continuació.

Tipologia de pla d'empresa		N	Mitjana	Desviació típica	Error típic de la mitjana
CG3	Pla fictici	58	4,16	,721	,095
	Pla real	37	4,49	,607	,100
CG5	Pla fictici	58	4,19	,661	,087
	Pla real	37	4,68	,475	,078
CE4	Pla fictici	58	4,10	,718	,094
	Pla real	37	4,41	,644	,106

Font: Elaboració pròpia

Taula 8: Anàlisi estadística descriptiva de la variable tipologia de pla d'empresa

	t	gl	Significació (bilateral)	Diferència de mitjanes	Error típic de la diferència	95% Interval de confiança de la diferència	
						Inferior	Superior
CG3	-2,320	93	,023	-,331	,143	-,615	-,048
CG5	-3,877	93	,000	-,486	,125	-,735	-,237
CE4	-2,079	93	,040	-,302	,145	-,590	-,014

Font: Elaboració pròpia

Taula 9: Prova T d'igualtat de mitjanes de la variable tipologia de pla d'empresa

De les respostes obtingudes s'han trobat diferències significatives en les variables CG3, CG5 i CE4. La resta de variables analitzades no presenten diferències estadísticament significatives.

CG3 es correspon amb la competència genèrica: Adoptar decisions.

CG5 es correspon amb la competència genèrica: Relacionar informació o dades.

CE4 es correspon amb la competència específica: Desenvolupar estratègies.

Les diferències significatives es troben en dues variables de competències genèriques, les relacionades amb l'adopció de decisions i la de relació d'informació o dades; a més d'una competència específica, el desenvolupament d'estratègies.

En l'anàlisi d'aquestes tres variables observem com el fet de realitzar un pla d'empresa real està relacionat amb la percepció d'un major desenvolupament o adquisició d'aquestes tres competències.

En conclusió, acceptem parcialment la hipòtesi 2, ja que trobem diferències significatives en les percepcions en alguna de les competències analitzades.

5. Conclusions

Aquest treball ha contribuït a l'estudi de l'impacte de determinades variables en la percepció de les competències assolides pels estudiants.

A partir de les dades obtingudes i de l'anàlisi realitzada hem pogut comprovar com les hipòtesis testejaes s'accepten parcialment. Hem detectat diferències significatives en la percepció dels estudiants respecte a les competències assolides tenint en compte el gènere, l'edat i la tipologia del pla d'empresa.

A la introducció d'aquest treball posàvem de manifest la manca d'estudis relacionats amb aquesta temàtica, i aquest estudi ens ha permès ampliar el coneixement sobre la relació entre percepció de competències dins del marc d'un treball final de grau.

En termes d'emprenedoria sempre s'ha posat de manifest la importància de que els projectes d'emprenedoria siguin el més fidels possibles a la realitat. Tal com posaven de manifest Peterman i Kennedy (2003), els projectes reals tenen un major impacte més gran sobre les intencions i percepcions dels estudiants que els plans d'empresa ficticis. Els resultats confirmen parcialment aquest estudi, ja que la percepció de dues competències genèriques i una específica obtenen majors resultats en el cas d'empreses reals. Indubtablement hi ha un gran nombre de variables vinculades que contribueixen a que determinar relacions de causa i efecte no sigui possible, però sí que permet ajudar a la planificació de dinàmiques de plans d'empresa que afavoreixin la realització de casos reals respecte als ficticis, reforçant la idea de què la universitat ha d'estar cada cop més vinculada a la realitat del que ha estat fins ara.

El vincle entre la percepció i l'assoliment real, i la quantificació de les seves possibles diferències serà un objectiu de futurs treballs de recerca. En aquesta línia cal tenir en compte el treball de Corbett (2007), que recomana l'aproximació longitudinal per tal d'identificar les competències duent a terme una anàlisi al llarg de tot el procés de creació del pla d'empresa, des de la fase inicial de tria del projecte a desenvolupar, a la fase de desenvolupament del pla d'empresa, fins a la fase final de lliurament de la memòria del pla d'empresa.

Annex

Descripció de la variable	Nom de la variable
Bloc 1: Competències genèriques que el pla d'empresa ha ajudat a desenvolupar o adquirir	
Processar i analitzar tot un conjunt d'informació global referida a una empresa	CG1
Processar i analitzar informació parcial referida a parts d'una empresa	CG2
Adoptar decisions	CG3
Treure conclusions de la informació obtinguda o proporcionada	CG4
Relacionar informació o dades	CG5
Aplicar conceptes teòrics de presa de decisions	CG6
Gestionar el temps	CG7
Resoldre problemes relacionats amb els terminis de temps	CG8
Utilitzar noves tecnologies	CG9
Creativitat	CG10
Capacitat emprenedora	CG11
Capacitat innovadora	CG12
Habilitat per treballar amb incertesa	CG13
Bloc 2: Competències específiques que el pla d'empresa ha ajudat a desenvolupar o adquirir	
Contribuir a obtenir les metes d'una empresa	CE1
Gestionar una empresa	CE2
Millorar la posició competitiva d'una empresa	CE3
Desenvolupar estratègies	CE4
Proporcionar assessorament o consell	CE5
Gestionar el risc	CE6
Adoptar diferents rols empresarials	CE7
Planificar projectes de gestió	CE8
Comprendre conceptes de gestió	CE9
Comprendre teories de gestió	CE10
Processar i analitzar informació financera	CE11
Comprendre el paper i funció de diferents agents econòmics	CE12
Identificar i treballar amb fonts d'informació econòmica rellevant	CE13
Integrar l'ètica en les decisions organitzatives	CE14
Bloc 3: Competències transversals del TFG pla d'empresa	
Adoptar actituds i comportaments d'acord amb una pràctica professional ètica i responsable	CTTFG1
Buscar, identificar, organitzar i utilitzar adequadament la informació	CTTFG2
Organitzar i planificar l'activitat professional de manera òptima	CTTFG3
Interpretar i avaluar la informació de manera crítica i sintètica	CTTFG4
Treballar en un grup organitzat, en entorns presencials o virtuals, i amb diversitat de persones i de temes	CTTFG5
Negociar en un entorn professional	CTTFG6
Comunicar correctament, de forma escrita o verbal, tant en llengües pròpies com en llengua estrangera, en l'àmbit acadèmic i professional	CTTFG7
Utilitzar i aplicar les tecnologies de la informació i la comunicació en l'àmbit acadèmic i professional	CTTFG8
Emprendre i innovar	CTTFG9
Bloc 4: Competències específiques del TFG pla d'empresa	
Entendre el funcionament de l'economia i els seus agents i institucions, amb un èmfasi especial en el comportament empresarial	CETFG1
Generar coneixement econòmic rellevant a partir de dades, aplicant els instruments tècnics pertinents	CETFG2
Gestionar eficientment una empresa o organització, entenent la ubicació competitiva i institucional, i identificant les fortaleses i debilitats	CETFG3
Desenvolupar eficientment tasques d'administració i gestió en qualsevol àrea de valor d'una empresa o organització	CETFG4
Valorar críticament situacions empresarials concretes i establir possibles evolucions d'empreses i mercats	CETFG5
Planificar, gestionar i avaluar projectes empresarials	CETFG6
Orientació a resultats, a través de la satisfacció de les necessitats dels clients interns i externs	CETFG7

Referències

- [1] ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de grado en Economía y empresa*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en:
http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf
- [2] Ashamalla, H.M., Orife, J.N., Abel, I. (2008) Business plans: are they relevant to venture capitalists? *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 21(4), pp. 381-391.
- [3] Bakkali, C., Messeghem, K., Sammut, S. (2010) Les structures d'accompagnement à la création d'entreprise à l'heure de la gestion des compétences. *Management et Avenir*, 39, pp. 149-162.
- [4] Barr, R., Tagg, J. (1995) From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), pp. 13-25.
- [5] Barraycoa, J., Lasaga, O. (2009) Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en ADE y Económicas. Barcelona: CEU Ediciones.
- [6] Barringer, B.B., Gresock, A.R. (2008) Formalizing the front-end of the entrepreneurial process using the stage-gate model as a guide: an opportunity to improve entrepreneurship education and practice. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), pp. 289-303.
- [7] Bouteiller, D., Gilbert, P. (2005) Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du nord. *Relations Industrielles*, 60(1), pp. 3-28.
- [8] Brinckmann, J., Grichnik, D., Kapsa, D. (2010) Should entrepreneurs plan or just storm the castle? A meta-analysis on contextual factors impacting the business planning-performance relationship in small firms. *Journal of business Venturing*, 25, pp. 24-40.
- [9] Carrier, C. (2009) L'enseignement de l'entrepreneuriat: au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), pp. 17-34.
- [10] Chandler, G.N., Jansen, E. (1992) The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 7, pp. 223-236.
- [11] Cope, J. (2005) Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), pp. 373-397.
- [12] Corbett, A.C. (2007) Learning asymmetries and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Journal of Business Venturing*, 22, pp. 97-118.
- [13] Delamare Le Deist, F., Winterton, J. (2005) What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), pp. 27-46.
- [14] Díaz, A. (2006) El enfoque de competencias en educación. *Perfiles Educativos*, 28(111), pp. 7-36.
- [15] Giunipero, L.C., Denslow, D., Melton, H.L. (2008) Risk propensity, risk perception and business plan formalisation: a conceptual investigation. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 8(4), pp. 397-416.
- [16] González, J., Wagenaar, R. (2006) Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Disponible en:
<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/en/tuning-en/tuning-bolonia-en>
- [17] Grimand, A. (2004) L'évaluation des compétences: paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation. Montréal: *Congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines*.

- [18] Honig, B. (2004) Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), pp. 258-273.
- [19] Johannisson, B. (1991) University training for entrepreneurship: a Swedish approach. *Entrepreneurship and Regional Development*, 3(1), pp. 67-82.
- [20] Kakkonen, M.L. (2011) Students' perceptions of their business competences and entrepreneurial intention. *Management*, 6(3), pp. 25-243.
- [21] Kuehn, K.W., Grider, D., Sell, R. (2009) New venture assessment: moving beyond business plans in introductory entrepreneurship courses. *Journal of Entrepreneurship Education*, 12, pp. 67-78.
- [22] Kyrö, P., Niemi, M. (2007) Innovative modelling for learning business planning. Paper presented at *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, 17th Global Conference*, Gdansk, Poland.
- [23] Lans, T., Hulsink, W., Baert, H. (2008) Entrepreneurship education and training in a small business context: insights from the competence-based approach. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), pp. 363-383.
- [24] Lans, T., Verstegen, J., Mulder, M. (2011) Analysing, pursuing and networking: towards a validated three-factor framework for entrepreneurial competence from a small firm perspective. *International Small Business Journal*, 29(6), pp. 695-713.
- [25] Lautenschläger, A., Haase, H. (2011) The myth of entrepreneurship education: seven arguments against teaching business at universities. *Journal of Entrepreneurship Education*, 4, pp. 147-161.
- [26] Loué, C., Lavolette, E-M., Bonnafous-Boucher, M. (2008) L'entrepreneur à l'épreuve de ses compétences: éléments de construction d'un référentiel en situation d'incubation. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 7(1), pp. 63-83.
- [27] Peterman, N.E., Kennedy, J. (2003) Enterprise education: influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), pp. 129-144.
- [28] Pfeifer, S., Borozan, D. (2011) Fitting Kolb's learning style theory to entrepreneurship learning aims and contents. *International Journal of Business Research*, 11(2), pp. 216-222.
- [29] Politis, D. (2005) The process of entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), pp. 399-424.
- [30] Prahalad, C. K., Hamel, G. (1990) The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, maig-juny, pp. 79-91.
- [31] Russell, R., Atchison, M., Brooks, R. (2008) Business plan competitions in tertiary institutions: encouraging entrepreneurship education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(2), pp. 123-138.
- [32] Sánchez, J.C. (2011) University training for entrepreneurial competencies: its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7, pp. 239-254.
- [33] Sierra, J. (2010) Competencias profesionales y empleo en el futuro periodista: el caso de los estudiantes de periodismo de la Universidad San Pablo CEU. *Icono 14*, 2, pp. 156-175.
- [34] Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K.G., Bauer, K.N. (2010) Self-assessment of knowledge: a cognitive learning or affective measure? *Academy of Management Learning and Education*, 9(2), pp. 169-191.
- [35] Tounés, A., Lassas-Clerc, N., Fayolle, A. (2014) Perceived entrepreneurial competences tested by business plan pedagogies. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 21(14), pp. 541-557.
- [36] Vincett, P.S., Farlow, S. (2008) Start-a-business: an experiment in education through entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), pp. 274-288.