

# Adenda-actualización 2024 al Estudio empírico sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas

Un análisis a partir de los grados y posgrados de CEF.- UDIMA

**Salvador Marín-Hernández** (coordinador) (autor de contacto)

*Consejo General de Economistas de España y Facultad de Economía y Empresa  
(Universidad de Murcia) (España)*

[salvador.marin@economistas.org](mailto:salvador.marin@economistas.org) | <https://orcid.org/0000-0001-9902-1941>

**Ana Lejárraga-García**

*Facultad de Ciencias de la Salud y la Educación (UDIMA) (España)*

[anamaria.lejarraga@udima.es](mailto:anamaria.lejarraga@udima.es) | <https://orcid.org/0000-0003-2342-6373>

**Esther Ortiz-Martínez**

*Facultad de Economía y Empresa (Universidad de Murcia) (España)*

[esther@um.es](mailto:esther@um.es) | <https://orcid.org/0000-0002-9693-2106>

**Javier Briones-Ortega**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[javier.briones@udima.es](mailto:javier.briones@udima.es) | <https://orcid.org/0000-0002-4477-5735>

**Juan F. Noblejas-Maestriño**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[juanfrancisco.noblejas@udima.es](mailto:juanfrancisco.noblejas@udima.es) | <https://orcid.org/0009-0007-7193-3843>

**José Tovar-Jiménez**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[josetovar@cef.es](mailto:josetovar@cef.es) | <https://orcid.org/0000-0001-8760-4218>

**Manuela Cañizares-Espada**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[manuela.canizares@udima.es](mailto:manuela.canizares@udima.es) | <https://orcid.org/0000-0002-8164-3694>

**Marcos Antón-Renart**

*Facultad de Economía y Empresa (Universidad de Murcia) (España)*

[mantonr@um.es](mailto:mantonr@um.es) | <https://orcid.org/0000-0003-4184-726X>

**Patricia Madrigal-Barrón**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[patricia.madrigal@udima.es](mailto:patricia.madrigal@udima.es) | <https://orcid.org/0000-0001-7889-4110>

**Patricia Víctor-Ponce**

*Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (UDIMA) (España)*

[patricia.victor@udima.es](mailto:patricia.victor@udima.es) | <https://orcid.org/0000-0001-9644-3997>



## Extracto

En este trabajo actualizamos el análisis empírico de 2022 sobre la formación en contabilidad y administración de empresas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Mediante encuestas a egresados de las áreas mencionadas, se evalúan cuatro dimensiones clave: empleabilidad y desarrollo profesional, competencias en información financiera en general (contabilidad, auditoría y otros) e información de sostenibilidad en particular, integración de tecnologías emergentes (como IA) y características socioeconómicas de los graduados. La percepción positiva de los egresados sobre la formación recibida refuerza la eficacia de los programas educativos analizados, destacándose la combinación de teoría y práctica como un factor determinante para el éxito profesional. También aporta evidencias claras para trazar una hoja de ruta que continúe fortaleciendo los programas formativos de contabilidad y garantizar su relevancia en un entorno laboral dinámico y en constante evolución, pues la contabilidad y sus profesionales se enfrentan a un contexto de evolución vertiginosa, ya que los cambios en el paradigma de la presentación de información corporativa (financiera y de sostenibilidad) y la irrupción de nuevas tecnologías requieren de perfiles cualificados.

**Palabras clave:** educación superior; empleabilidad; contabilidad; digitalización; información corporativa de sostenibilidad.

Recibido: 03-02-2025 / Aceptado: 24-02-2025 / Publicado: 14-03-2025

**Cómo citar:** Marín-Hernández, S. (coord.) (2025). Adenda-actualización 2024 al Estudio empírico sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas: un análisis a partir de los grados y posgrados de CEF. - UDIMA. *Revista de Contabilidad y Tributación*. CEF, 505(2), 5-60. <https://doi.org/10.51302/rcyt.2025.24341>



# Addendum-Update 2024 to the Empirical study on knowledge, skills and business needs in the field of accounting and business administration

An analysis based on CEF.- UDIMA undergraduate and postgraduate degrees

Salvador Marín-Hernández (coordinator) (corresponding author)

Ana Lejárraga-García

Esther Ortiz-Martínez

Javier Briones-Ortega

Juan F. Noblejas-Maestriño

José Tovar-Jiménez

Manuela Cañizares-Espada

Marcos Antón-Renart

Patricia Madrigal-Barrón

Patricia Víctor-Ponce

## Abstract

This study updates the 2022 empirical analysis of accounting and business administration education within the European Higher Education Area (EHEA). Through surveys of graduates, four key dimensions are evaluated: employability and professional development, competencies in financial reporting (accounting, auditing, and related fields) and sustainability reporting, integration of emerging technologies (such as artificial intelligence), and graduates' socioeconomic characteristics. The positive perceptions of graduates regarding their education reinforce the effectiveness of academic programs, particularly highlighting the combination of theoretical and practical training as a critical factor for professional success. The findings provide clear evidence to establish a roadmap for further strengthening accounting curricula and ensuring their relevance in a dynamic and rapidly evolving professional landscape. Accounting professionals currently face transformative challenges, including shifts in corporate reporting paradigms (financial and sustainability information) and the disruptive emergence of new technologies, which collectively demand highly skilled practitioners equipped to navigate these complexities.

**Keywords:** higher education; employability; accounting; digitalization; corporate sustainability reporting.

Received: 03-02-2025 / Accepted: 24-02-2025 / Published: 14-03-2025

**Citation:** Marín-Hernández, S. (2025). Adenda-actualización 2024 al Estudio empírico sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas: un análisis a partir de los grados y posgrados de CEF.- UDIMA. *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, 505(2), 5-60. <https://doi.org/10.51302/rcyt.2025.24341>



## Sumario

1. Introducción
2. Estado de la cuestión en el estudio previo
  - 2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
    - 2.1.1. Análisis internacional. Estado de la cuestión en Europa
    - 2.1.2. Análisis nacional. El EEES en la universidad española
  - 2.2. Estructura y contenido de los títulos en contabilidad y administración de empresas en CEF.- UDIMA
    - 2.2.1. Grados (relación, contenido-estructura y competencias adquiridas)
      - 2.2.1.1. Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)
      - 2.2.1.2. Grado en Economía
      - 2.2.1.3. Grado en Empresa y Tecnología
    - 2.2.2. Posgrados (relación, contenido-estructura y competencias adquiridas)
      - 2.2.2.1. Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable
      - 2.2.2.2. Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera
      - 2.2.2.3. Máster Universitario en Auditoría de Cuentas
  - 2.3. Revisión y análisis de los estudios previos
3. Metodología
4. Análisis de los resultados
  - 4.1. Datos generales de los egresados
  - 4.2. Empleabilidad y desarrollo profesional
  - 4.3. Información financiera. Contabilidad y administración de empresas
  - 4.4. Información no financiera o de sostenibilidad
  - 4.5. Digitalización, IA y tecnología
5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

## 1. Introducción

En el ámbito de la educación superior, la adaptación al cambio constante y la alineación con las necesidades del mercado laboral son aspectos fundamentales para garantizar una formación relevante y competitiva. En este contexto, el presente trabajo constituye una continuación y actualización del estudio empírico realizado en 2022 sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas. El motivo principal que impulsa la realización de este segundo trabajo no es otro que el compromiso con la mejora continua de los programas formativos en el ámbito principalmente de la contabilidad, tomando en consideración la retroalimentación de los egresados y las tendencias del entorno profesional.

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo cambios significativos en las estructuras curriculares y en los enfoques pedagógicos, cuyo impacto también hemos pretendido poner en valor y analizar en ambos estudios. En particular, se busca contrastar los resultados obtenidos con los del análisis previo para identificar avances, desafíos pendientes y áreas de mejora en la formación impartida por el Grupo Educativo CEF.- UDIMA en los grados y posgrados de contabilidad y administración de empresas.

El marco conceptual de este trabajo se fundamenta en tres pilares: la empleabilidad y el desarrollo profesional de los egresados, la incorporación de la información corporativa de sostenibilidad como eje transversal de los programas académicos, y la integración de competencias digitales, incluyendo la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes. Estos elementos no solo responden a las demandas del mercado laboral, sino también a las exigencias normativas y los compromisos internacionales asumidos por las universidades españolas en el marco del EEES.

Por tanto, en la base de esta investigación se encuentran dos referencias clave: la normativa de educación superior vigente y los estudios previos que han abordado la relación entre la formación universitaria y las expectativas laborales de los titulados. En este sentido,



la Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema universitario, ha reforzado el compromiso con la calidad y la internacionalización, promoviendo la integración del EEES con otras áreas geográficas y la expansión del conocimiento. Asimismo, estudios recientes han evidenciado una cierta desconexión entre las competencias adquiridas en la universidad y las requeridas por el mercado laboral, subrayando la necesidad de una formación más práctica y orientada al futuro.

Por ello, en el presente trabajo se adopta un enfoque empírico para evaluar cuatro dimensiones clave:

- Empleabilidad y desarrollo profesional: analizando las trayectorias laborales de los egresados y su percepción sobre la adecuación de los programas formativos a las demandas del mercado.
- Información financiera y no financiera o de sostenibilidad: evaluando la preparación de los titulados en áreas relacionadas con la contabilidad, la información corporativa de sostenibilidad y la gestión estratégica.
- Digitalización y tecnologías emergentes: explorando el grado de integración de las competencias digitales y el impacto de tecnologías como la inteligencia artificial en el desarrollo profesional.
- Características generales de los egresados: ofreciendo una visión global sobre los perfiles y condiciones laborales de los participantes en el estudio.

El enfoque metodológico de esta actualización se ha basado en una encuesta dirigida a egresados, diseñada para captar tanto datos cuantitativos como cualitativos sobre sus experiencias y percepciones. Este diseño permite una comparación directa con los resultados del estudio anterior, identificando tendencias y cambios significativos. La elección de este enfoque responde a la importancia de la retroalimentación directa de los egresados como herramienta para mejorar los programas académicos. En un entorno en el que las exigencias del mercado laboral evolucionan rápidamente, es esencial contar con información actualizada que permita ajustar las estrategias educativas a las necesidades reales del sector.

En conclusión, esta segunda edición del estudio representa un paso adicional en el compromiso con la excelencia educativa y la relevancia profesional en el ámbito concreto de la contabilidad y todas sus asignaturas y programas relacionados, a través de una muestra concreta del ámbito educativo de CEF-UDIMA. Los resultados no solo aportarán un diagnóstico actualizado de las fortalezas y áreas de mejora de los programas formativos, sino que también contribuirán al desarrollo de estrategias que potencien la empleabilidad y la adaptación a un entorno empresarial en constante transformación dentro de esta específica actividad profesional.

## 2. Estado de la cuestión en el estudio previo

Desde los tres primeros epígrafes del estado de la cuestión en el estudio previo se han actualizado las cuestiones fundamentales que afectan al desarrollo del mismo. En el epígrafe 2.1 parece imprescindible comenzar por el análisis, de nuevo, del EEES. Como bien señalan Marín-Hernández *et al.* (2008), para el sistema universitario español, la integración en el EEES supuso un profundo cambio. Lo que ha significado que el sistema educativo español haya desaparecido tal como era conocido, al igual que ha sucedido en el resto de los países incluidos en él.

El EEES ha pasado por varias etapas que tienen que ver fundamentalmente con las distintas conferencias ministeriales celebradas desde 1998, arrancando con la Declaración de Bolonia, hasta la última, celebrada en Tirana en el año 2024.

Es importante conocer cómo ha sido la adaptación del sistema universitario español al EEES. Esta se produce, en primer lugar, con la promulgación de la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre; posteriormente, con la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, que supuso un cambio sustancial con la aparición de una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios, y, por último, se aprobó la Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema universitario, en la que se hace hincapié en la plena integración en el EEES, pero se introduce como fundamental incentivar las conexiones y las colaboraciones con otras áreas geográficas. En definitiva, se trata de fomentar la expansión del conocimiento, así como la internacionalización de la universidad española.

En el epígrafe 2.2 se hace referencia a los estudios relacionados con la contabilidad impartidos por el Grupo Educativo CEF.- UDIMA, cuál es el peso de la materia contable en los mismos, así como las competencias específicas que se adquieren cursando dichos grados y posgrados.

Se ha realizado el estudio pormenorizado de los grados impartidos, tales como el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), el Grado en Economía y, por último, el relativo a Empresa y Tecnología, que se comenzó a impartir en el curso 2022-2023 (y que citamos a efectos de análisis, pero que no forma parte de los resultados al no tener aún egresados).

En cuanto a los posgrados impartidos por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDIMA, se han analizado tres de ellos, el Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable, el Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera y el Máster en Auditoría de Cuentas.

Para finalizar, en el epígrafe 2.3 se ha realizado la revisión y análisis de los estudios previos relativos a las cuestiones estudiadas. Se puede indicar que son cuatro los temas fundamentales que afectan al objeto de la materia estudiada.

En primer lugar, se puede destacar como tema de interés el que analiza la relación entre el mundo académico y el empresarial; principalmente, se trata de los estudios relativos a la inserción laboral de los titulados universitarios.

Debido a esta importancia, son las universidades, de manera particular y conjunta, las que realizan estudios que analizan dicha inserción. En este epígrafe cabe señalar el informe *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas*, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2021), que analiza las mejoras que deben realizar las universidades en relación con la empleabilidad y delimita el papel de las competencias de las universidades en esta materia.

No obstante, también es fundamental conocer la percepción tienen los egresados de la capacitación alcanzada, para lo que es clave la encuesta realizada por la Fundación Universidad-Empresa (2022) en la que se afirma que existe una mala percepción de los universitarios en relación con su preparación profesional al salir de la facultad.

El segundo tema sobre el que se ha realizado la revisión y el análisis de estudios previos es la situación y evolución del sistema universitario español y su relación con el desarrollo económico y social. Como se puede comprobar, la empleabilidad está íntimamente relacionada con la formación, y así se recoge en dos informes elaborados en los años 2023 y 2024 de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y de OBS Business School (Ginesta, 2024), respectivamente.

El tercer tema fundamental para este estudio se deriva de la relación entre el sistema universitario y el desarrollo económico y social, que se concreta en la importancia de la formación en informática y nuevas tecnologías en el acceso al empleo, junto con el auge de la inteligencia artificial y su relación con la educación superior.

Por tanto, la incorporación en los planes de estudios universitarios de temas digitales se basa en las demandas sociales que exigen a los profesionales el dominio tecnológico de su desempeño profesional, comprobándose que en España existe una carencia de conocimientos y habilidades de inteligencia artificial.

Para finalizar, la cuarta y última cuestión importante que afecta a los estudios objeto de este trabajo es la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 del Gobierno de España, considerando la sostenibilidad o la protección de los derechos fundamentales como uno de los puntos críticos de los negocios.

Como se comprobará, la profesión y la academia se enfrentan a un vertiginoso avance de las cuestiones tecnológicas, normativas y sociales, abandonando los perfiles profesionales técnicos en favor de un perfil profesional más estratégico.



## 2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En la actualidad (véase Marín-Hernández *et al.*, 2022), las instituciones educativas han mostrado un interés constante por alinearse con estrategias de mayor envergadura tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Este enfoque busca mejorar la calidad docente y alcanzar la excelencia académica. Sin embargo, también ha surgido el temor a un aumento de la burocracia, así como a restricciones en la autonomía y libertad académica (Gaebel y Zhang, 2018). La integración del sistema universitario español en el EEES ha resultado en un cambio profundo en todo el sistema universitario y en el ámbito profesional al que se dirige (Marín-Hernández *et al.*, 2008).

Así, recordemos que la construcción del EEES comenzó el 25 de mayo de 1998, cuando los ministros de Educación de Alemania, Francia, Reino Unido e Italia firmaron una declaración en la Sorbona (Francia). Este acto marcó el primer paso hacia un proceso político de transformación a largo plazo de la educación superior en Europa, que se consolidó y amplió posteriormente con la Declaración de Bolonia de 1999 y otros documentos sucesivos.

Los objetivos de este cambio incluían: adoptar un sistema de titulaciones que sea comprensible y comparable para promover las oportunidades laborales y la competitividad, así como establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales, unificando su duración. El primer nivel es el grado (graduado o *bachelor*), que garantiza un nivel adecuado de cualificación para el mercado laboral europeo. El segundo nivel requiere haber completado el primero y conduce a titulaciones de posgrado, máster o doctorado.

Los títulos de grado deben equilibrar la formación básica, las destrezas transversales y los conocimientos específicos en una disciplina junto con competencias profesionales. Además, se ha implementado un sistema unificado de créditos conocido como *European Credits Transfer System* (ECTS), que facilita la comparabilidad, movilidad y cooperación entre estudiantes y graduados, lo que promueve la calidad en el diseño y las metodologías educativas.

Como resultado de la integración en el EEES, las titulaciones anteriormente conocidas como licenciaturas y diplomaturas en las áreas económicas han desaparecido del sistema educativo español, al igual que en los demás países involucrados. Actualmente, solo se reconocen graduados y posgraduados, y se considera que un graduado es una persona titulada en ciencias económicas (en las áreas de economía y empresa), con competencias profesionales definidas que se detallarán más adelante en este trabajo, muy similares a las que tenían los antiguos licenciados.

La Declaración de Bolonia incluyó la premisa fundamental del «aprendizaje a lo largo de la vida» como un componente clave para mejorar la competitividad, fomentar la cohesión social, garantizar igualdad de oportunidades y elevar la calidad de vida. El compromiso establecido fue alcanzar estos objetivos antes del 2010 por parte de la mayoría de los países europeos y aquellos asociados a la Unión Europea que adoptaron esta iniciativa. Todos los

estados involucrados en esta reforma educativa tuvieron que adaptar sus sistemas nacionales de educación superior para implementar el EEES.

Lo relevante ahora, con este nuevo segundo trabajo, es determinar si realmente se han alcanzado –en cada una de las áreas objeto de estudio– los objetivos planteados, cuál es la situación actual del EEES y cómo se está adaptando a las necesidades laborales reales del sistema empresarial español.

### 2.1.1. Análisis internacional. Estado de la cuestión en Europa

Como ya se ha mencionado al inicio de este epígrafe, el proceso de creación del EEES, tal como lo conocemos actualmente, comenzó en la Declaración de la Sorbona (1998) con la firma de los Ministerios de Educación de países europeos pioneros en esta iniciativa. El siguiente paso (véase Marín-Hernández *et al.*, 2022) se dio en 1999 cuando 30 países más, entre ellos España, se unieron a este proyecto, con la firma de la Declaración de Bolonia, que estableció definitivamente los pilares para la construcción del EEES. Este sistema de enseñanza superior nació con la firme intención de crear un sistema educativo supranacional, armonizando los sistemas de educación superior de los diferentes países participantes y fundamentándose en principios como la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad (Marín-Hernández *et al.*, 2008).

El principal objetivo de toda esta reforma fue alcanzar un sistema universitario que promoviera la movilidad y la flexibilidad necesarias para adaptarse a las exigencias del mercado laboral y que fuera homogéneo con el de otros países. Otro objetivo significativo era convertirse en un motor económico, aumentando el nivel de empleo en los países implicados y transformándose en un sistema formativo que atrajera a estudiantes y docentes de otras naciones. Entre los objetivos específicos planteados para esta formación, se encontraban: la implementación de un sistema de titulaciones claro y comparable; el establecimiento de dos ciclos fundamentales como son el grado y el máster; la creación de un sistema de créditos denominado ECTS; la promoción de la cooperación entre los países participantes, mejorando la calidad de los criterios y metodologías aplicadas; el fomento del desarrollo curricular; y el impulso a la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo en universidades e instituciones de enseñanza superior. Por último, es importante destacar el carácter político de esta declaración, ya que se establecieron una serie de objetivos e instrumentos sin que se definieran deberes jurídicos exigibles.

Como indica Bergan (2019), el objetivo del proceso de Bolonia fue en su momento desarrollar el EEES en un plazo de 10 años, fijando como fecha límite el año 2010, aunque tal vez faltaron metas e hitos más específicos por establecer. En principio, tanto el objetivo como el proceso resultaron sumamente atractivos y nuevos países solicitaron su adhesión. Una de las fortalezas más importantes fue que todos los implicados se dieron cuenta pronto de que los objetivos establecidos no se cumplirían sin una adecuada supervisión. Por ello,

se decidió fijar reuniones ministeriales cada dos o tres años y establecer un Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bologna Follow Up Group, BFUG), que se reuniría dos veces al año. A medida que dicho proceso se acercaba al final de su plazo, se hizo imprescindible verificar los avances realizados para alcanzar los objetivos marcados; así surgió el Balance de Bolonia en 2012, que desde entonces se convirtió en el informe aplicable hasta la Conferencia de Ministros de Educación en París en 2018, donde se buscó reforzar la cooperación entre los países para un mejor futuro en la enseñanza superior. Una conclusión importante de este encuentro fue la necesidad de mejorar la aplicación de los valores fundamentales, especialmente la democracia, dado que las normas en educación superior transmiten valores fundamentales como la paz y la libertad.

El EEES ha atravesado varias etapas utilizando como referencia las distintas conferencias ministeriales realizadas. La primera fase estuvo marcada por las tres primeras conferencias: Sorbona en 1998, Bolonia en 1999 y Praga en 2001. En ese momento se impulsó el proceso fijando objetivos y fechas para su implementación. Esta etapa estuvo caracterizada por el optimismo asociado a formar parte de un proyecto europeo donde por primera vez la educación superior fue el centro de preocupaciones políticas en el ámbito internacional.

En la segunda fase tuvieron lugar las conferencias de Berlín en 2003 y Bergen en 2005. Durante esta fase continuaron el dinamismo y optimismo iniciales, acompañados por una sensación de madurez y una mayor conciencia sobre la necesidad de un desarrollo político más conciso. Por ello, se estableció un marco general para las cualificaciones del EEES, así como normas y directrices para garantizar su calidad, que fueron lanzadas en Berlín y adoptadas en Bergen. Este periodo también fue testigo del mayor crecimiento del proceso, pasando de 30 países en la fase anterior a 40 en Berlín y a 45 en Bergen.

La tercera etapa estuvo marcada por las conferencias celebradas en Londres en 2007, Lovaina en 2009 y Budapest y Viena en 2010; esta fase representa una etapa de consolidación. En Londres ya había transcurrido más de la mitad del tiempo previsto para su establecimiento; por esta razón, los ministros centraron su atención en seguir los compromisos adquiridos, disminuyendo así la importancia del establecimiento de nuevos compromisos. Se sumaron dos países más al proceso y surgió una sensación generalizada de ralentización; sin embargo, durante la conferencia del año 2010, tuvo lugar una transición significativa: del proceso a un espacio.

La cuarta fase corresponde a la conferencia celebrada en Bucarest en 2012; este evento marcó la primera conferencia del EEES como tal. En esa ocasión se presentaron informes y propuestas sobre reformas estructurales, movilidad académica y dimensiones sociales dentro de la educación superior, así como sobre aprendizaje centrado en el estudiante y apoyo a este.

La quinta fase se inició con la conferencia celebrada en Ereván en 2015; puede considerarse parte del EEES inicial, ya que representa un periodo marcado por preocupaciones

sobre el estancamiento del EEES junto con, paradójicamente, un nuevo resurgimiento del optimismo. En esta conferencia se dio bienvenida a Bielorrusia bajo el compromiso de llevar a cabo todas las reformas necesarias antes del año 2018 para estar al mismo nivel que el resto de los países participantes; además, supuso el ecuador del segundo decenio del proceso Bolonia y también del EEES.

La conferencia celebrada en París (2018) corresponde a la sexta etapa; este momento estuvo más próximo al inicio de una nueva década del EEES que al ecuador del decenio previo. Por lo tanto, debería haberse centrado tanto en aplicar los objetivos existentes como en definir otros nuevos. Esta etapa estuvo caracterizada por una intensificación del debate, así como por nuevos planteamientos sobre si el proceso debería ser voluntario o si las políticas o compromisos adquiridos debían ser considerados aspiraciones o compromisos reales. El resultado fue un firme compromiso por aprender a partir de las experiencias vividas por los Estados miembros involucrados.

La penúltima fase llegó con la conferencia celebrada en Roma (2020), donde además se reafirmaron todos los objetivos anteriores y se establecieron algunos nuevos; este evento impulsó significativamente el proceso mediante la adopción de los «Principios y Directrices para reforzar la dimensión social de la enseñanza superior», así como «Recomendaciones a las autoridades nacionales para mejorar el aprendizaje y enseñanza dentro del ámbito educativo superior».

Finalmente, durante la última fase, correspondiente a la conferencia celebrada en Tirana (2024), se hizo hincapié tanto en desarrollo e innovación como también en incluir a todos los estudiantes fomentando una educación accesible para todos –incluyendo inmigrantes y grupos desfavorecidos– integrando educación con derechos humanos mediante garantías para asegurar una educación equitativa e inclusiva con oportunidades sin excepciones alineadas con los objetivos globales para el desarrollo sostenible.

Para la siguiente conferencia existen retos mayores que en las anteriores, si cabe. Uno de ellos es la revolución que ha supuesto para el mundo de la educación superior, para el que todavía la presencialidad parece que en algunos casos sigue siendo fundamental, el hecho de tener que gestionarla o combinarla desde otras premisas diferentes. También el mercado laboral (para el que se forma a los estudiantes de la educación superior) ha sufrido importantes efectos, incluso dando lugar a nuevos puestos y transformando los perfiles de muchos de los existentes. En ambos casos, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y la digitalización han sido determinantes y han alterado muchos procesos, que han pasado a convertirse en imprescindibles, tanto para el mundo académico como para el profesional. El éxito de la continuidad de todo el proceso de Bolonia o EEES pasará en gran medida por la capacidad que demuestre para reconocer todos estos cambios, asumirlos e incorporarlos como parte de sus objetivos futuros y su supervisión.

## 2.1.2. Análisis nacional. El EEES en la universidad española

Profundizando en clave nacional, la adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia (1999) arranca con la promulgación de la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOU), en cuya exposición de motivos se apunta sobre la necesidad de un sistema universitario en las mejores condiciones posibles que posibilite su integración en el EEES. El objetivo esencial establecido es la mejora en la calidad del sistema universitario, con la intención de formar a los profesionales que la sociedad demanda, para lo cual se requiere la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable, que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

Más tarde, la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la LOU del año 2001, introduce cambios sustanciales. Entre estos cambios se puede destacar la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios de acuerdo con los principios del EEES. Con esta ley se pretende la armonización de los sistemas educativos superiores organizando las enseñanzas en tres ciclos: grado, máster y doctorado. De esta forma se promueve la diversificación curricular que permita dar respuesta a las demandas de una sociedad en constante transformación. Asimismo, se propone un cambio en lo que se refiere a las metodologías docentes, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta ley destaca el papel fundamental de las universidades no solo para el avance del conocimiento, sino como motor para el desarrollo social y económico del país.

El Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, se publicó como el siguiente paso en el proceso de convergencia en el ámbito educativo e integración del sistema universitario español en el EEES. En este caso se establece el procedimiento para la expedición del suplemento europeo al título por las universidades, dadas las dificultades para su reconocimiento ante la diversidad de enseñanzas y titulaciones existentes. El objetivo es incrementar la transparencia de las diferentes titulaciones, posibilitando un reconocimiento más fácil de las mismas y favoreciendo en consecuencia la movilidad de los estudiantes universitarios y la integración de los titulados en un mercado laboral único, ya que los títulos irán acompañados de un documento con información eficaz sobre el nivel y contenidos que se hayan cursado. También se puede mencionar el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, que facilita las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países y que supone un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

En el camino de adaptación de nuestro sistema de enseñanza superior al marco europeo, un paso clave fue la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en el que además se establecen las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación que deberán superar los planes de estudios, que ha sido objeto de hasta nueve

modificaciones de diversa entidad hasta la actualidad, siendo la más reciente la llevada a cabo mediante el Real Decreto 103/2019, de 1 de marzo, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador predoctoral en formación.

Este prolijo desarrollo normativo desemboca en el más cercano Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad, y que viene a derogar al citado Real Decreto 1393/2007. Con esta nueva norma se pretendía alcanzar una organización de las enseñanzas universitarias oficiales en España adaptada a las demandas de la sociedad y a los cambios que se van produciendo, favoreciendo la innovación en la docencia y respetando la autonomía universitaria en la ordenación de la oferta de títulos universitarios oficiales.

Además de lo anteriormente mencionado, se contemplan dos objetivos fundamentales. En primer lugar, garantizar la calidad de la oferta académica del sistema universitario, tanto público como privado, asegurando que todos los títulos universitarios oficiales de grado, máster y doctorado en España son de calidad contrastable. En segundo lugar, robustecer las capacidades de empleabilidad que confiere la formación recibida en diferentes títulos a partir de las competencias y conocimientos asumidos, facilitando así una inserción laboral digna y cualificada para los egresados universitarios; lo cual obliga al rigor y solidez académica en la oferta universitaria.

Con la normativa actual se cambia la adscripción de los títulos de grado y máster desde las cinco ramas del conocimiento hacia los denominados ámbitos del conocimiento. Esto permite a las universidades singularizar su proyecto académico conforme a su autonomía, experiencia y liderazgo educativo dentro del marco general establecido por el reciente real decreto; siempre manteniendo una cultura centrada en la evaluación continua sobre la calidad académica. Así pues, serán las universidades las encargadas no solo de adaptar sus métodos educativos, sino también adecuarlos a lo que demanda una sociedad en continuo cambio.

Por último, en 2023 se aprobó la Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del sistema universitario. Además de la plena integración ya mencionada en el EEES, se entiende necesario incentivar las conexiones y compartición de la formación y el conocimiento extendiéndolo a otro posible homólogo, como es el Espacio Iberoamericano de Educación Superior y del Conocimiento, cuenca mediterránea, América del Norte, Asia y Oceanía.

Asimismo, esta ley fomenta la expansión del conocimiento mediante el acceso a publicaciones, datos, códigos y metodologías que garanticen la comunicación de la investigación. Con ello se pretende que los estudiantes de cualquier edad tengan acceso a los centros de formación mediante la mejora de sus servicios y la oferta académica a través de mecanismos de agilidad, como la Unión Europea propone; en cuanto a la internacionalización a través de alianzas interuniversitarias y coparticipación de proyectos, como sería el caso de la cotutela internacional de doctorados, disminuyendo los obstáculos en la atracción del

talento internacional, facilitando reconocimientos y homologaciones de títulos, y mejorando el acceso migratorio.

Por lo tanto, se establecen claros paradigmas para seguir y medir: «calidad», «empleabilidad», «integración» e «internacionalización», que a su vez constituyen hipótesis para contrastar en este trabajo.

## 2.2. Estructura y contenido de los títulos en contabilidad y administración de empresas en CEF.- UDIMA

La Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), reconocida por la Ley 1/2006 de la Comunidad de Madrid, de 14 de junio, empezó a impartir sus titulaciones en el curso 2008-2009, convirtiéndose en la primera universidad privada *online* de España. Junto con el Centro de Estudios Financieros CEF.-, escuela de negocios creada en 1977. Ambos conforman el Grupo Educativo CEF.- UDIMA.

La UDIMA se estructura en cinco facultades, entre las cuales se encuentra la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Dicha facultad oferta cinco titulaciones de grado, tres titulaciones dobles y once másteres. A continuación vamos a analizar, de manera sucinta, las titulaciones más relacionadas con el ámbito contable.

### 2.2.1. Grados (relación, contenido-estructura y competencias adquiridas)

Los grados de la UDIMA con un mayor peso en asignaturas o módulos contables son: Administración y Dirección de Empresas (ADE), Economía, y –en menor medida– el de Empresa y Tecnología. También debemos mencionar las dobles titulaciones, ADE y Derecho, ADE e Ingeniería de Organización Industrial, y ADE y Economía. No obstante, las dobles titulaciones no serán objeto de análisis al coincidir la descripción, competencias y resultados de aprendizaje de sus asignaturas de corte económico-financiero con las de ADE.

#### 2.2.1.1. Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE)

Respecto a la estructura de la titulación, se divide en asignaturas de formación básica (60 ECTS), asignaturas obligatorias (150 ECTS), asignaturas optativas de mención (24 ECTS) y el Trabajo Fin de Grado (TFG, 6 ECTS). Todas las asignaturas tienen 6 ECTS. Las asignaturas básicas y obligatorias se ubican en ocho módulos, y las optativas en cuatro módulos: tres dirigidos a la obtención de mención (análisis económico-financiero, aspectos jurídicos y de organización de la empresa internacional) y un cuarto módulo de carácter multidisciplinar. La duración de este grado es de cuatro años.

El módulo de Contabilidad cuenta con 42 ECTS y ocho asignaturas de carácter básico u obligatorio. Su peso porcentual respecto a los 240 ECTS de la titulación es de un 17,5 %, porcentaje equivalente al que posee también el módulo de Organización de Empresas. Estos pesos se aproximan a los fijados por el *Libro blanco del título de Grado en Economía y Empresa* de la ANECA (2005), donde los módulos con más créditos son los de organización de empresas (16,25 %), contabilidad (15 %) y entorno económico y marco jurídico (15 %).

Dentro del módulo de Contabilidad se imparten con carácter básico u obligatorio asignaturas de contabilidad financiera (Introducción a la Contabilidad y Normativa Contable), contabilidad de sociedades, contabilidad interna (Contabilidad de Costes y Control de Gestión), análisis de estados financieros, auditoría de estados financieros y consolidación de estados financieros. Estas asignaturas tienen un peso de un 20 % respecto al total de las asignaturas básicas y obligatorias de la titulación (210 ECTS).

Por último, para completar un análisis del contenido de la titulación, la tabla 1 detalla las competencias específicas recogidas por el plan de estudios para el módulo de Contabilidad.

**Tabla 1. Competencias específicas del módulo de Contabilidad en ADE**

- Capacidad para conocer los elementos básicos de la contabilidad y su alcance, así como las obligaciones que en materia contable tienen las empresas.
- Capacidad para comprender el concepto de patrimonio empresarial, sus componentes básicos y que estos, mediante sus variaciones, generan resultados empresariales.
- Capacidad para abordar de una forma práctica el estudio del ciclo contable como conjunto de pasos que seguir desde el inicio de un ejercicio hasta el cierre del mismo.
- Capacidad para conocer y analizar la estructura de los estados económico-financieros básicos de la empresa, elaborar estados económico-financieros previsionales, formular un diagnóstico sobre la situación de la empresa, analizar sus riesgos y emitir recomendaciones para solucionar los problemas detectados.
- Capacidad para conocer y aplicar las técnicas de análisis de liquidez de la empresa, así como para elaborar e interpretar el estado de flujo de efectivo de una empresa.
- Capacidad para leer e interpretar un informe de auditoría de cuentas.
- Capacidad para dominar los diferentes aspectos del método de integración global como método de la consolidación.
- Capacidad para distinguir la consolidación de las empresas multigrupo a través del método de integración proporcional y para controlar el procedimiento de la puesta en equivalencia del valor de la participación con respecto a empresas multigrupo y asociadas.







- Capacidad para comprender y dominar los ajustes necesarios que realizar en la contabilización de una operación de compra societaria en la fecha de adquisición y en posteriores periodos de formulación de estados financieros consolidados, tanto en una adquisición como en adquisiciones sucesivas por etapas, hasta la fecha de adquisición.
- Capacidad para identificar los resultados no realizados de operaciones internas y conocer la metodología de ajuste para su eliminación.
- Capacidad para entender el concepto de coste, sus diferentes clasificaciones, distinguir el enfoque de *full cost* y *direct cost* y fijar las repercusiones en la toma de decisiones empresariales.
- Capacidad para aplicar los diferentes modelos de costes: modelo de coste, por producto y por actividades, así como el enfoque de costes estándares y calcular las desviaciones.
- Capacidad para tomar decisiones utilizando la información suministrada por el sistema de costes y establecer acciones correctoras con base en el seguimiento realizado a la organización.

---

**Fuente:** elaboración propia (extraído del punto 3 de la Memoria del Plan de Estudios del Grado en ADE, 2014).

---

### 2.2.1.2. Grado en Economía

Como ya indicamos (Marín-Hernández *et al.*, 2022), el Grado en Economía se estructura en asignaturas básicas, obligatorias, optativas y TFG, y posee idéntica distribución de ECTS que en ADE. A diferencia de este último, no tiene menciones y, de los 10 módulos que contiene, las tres asignaturas de contabilidad se reparten entre el módulo de Economía Empresarial (Introducción a la Contabilidad, única asignatura de contabilidad obligatoria) y el módulo optativo multidisciplinar (Normativa Contable Española y Análisis de Estados Financieros). Así, el porcentaje de ECTS del módulo de Economía Empresarial respecto a los demás módulos de asignaturas básicas y obligatorias asciende a un 14 %. En este sentido, un 2,9 % de los ECTS de las asignaturas básicas y obligatorias de la titulación tienen naturaleza contable. Este dato evidencia el menor peso de la formación contable en esta titulación, tendencia que es común en el Grado en Economía en las demás universidades españolas.

Respecto a las competencias de la titulación, se citan las competencias específicas vinculadas a la contabilidad del módulo de Economía Empresarial: utilizar las herramientas necesarias para analizar y expresar de una forma técnica los datos económicos y financieros de una empresa o institución. No se detallan las del módulo de optativas porque, en la actualidad, los planes de estudio universitarios no recogen competencias específicas para las asignaturas optativas.



### 2.2.1.3. Grado en Empresa y Tecnología

El Grado en Empresa y Tecnología empezó a impartirse en el curso 2022-2023 con la finalidad de formar a los futuros profesionales de la administración y gestión de empresas, pero prestando especial atención a las competencias digitales. Se estructura en 10 módulos, entre los que se encuentra el de Contabilidad y Fundamentos Financieros. Este módulo recoge las asignaturas de contabilidad de carácter básico (Fundamentos de Contabilidad) y obligatorio (Análisis de Estados Financieros), además de una asignatura básica de finanzas. Su peso con relación a los demás módulos de la titulación, excluyendo el de optativas, es de un 8,33 %. Además, el porcentaje que representan las asignaturas de naturaleza contable con relación al total de asignaturas básicas y obligatorias es de un 5,71 %. Por otra parte, la titulación también oferta dos asignaturas optativas de contabilidad: Control de Gestión y Normativa Contable Española.

Por último, respecto a las competencias específicas asociadas a las asignaturas de contabilidad, la titulación recoge la siguiente: capacidad para analizar la situación patrimonial de la empresa (contable y económico-financiera) y los resultados derivados de su gestión para planificar y controlar su presupuesto aplicando los conceptos de solvencia, liquidez, rentabilidad y generación de caja.

### 2.2.2. Posgrados (relación, contenido-estructura y competencias adquiridas)

A continuación, nos detenemos en los másteres con más formación contable de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UDIMA.

#### 2.2.2.1. Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable

El Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable se compone de 60 ECTS distribuidos en asignaturas de carácter obligatorio (48 ECTS), la asignatura de prácticas externas (6 ECTS) y el trabajo fin de máster (TFM, 6 ECTS). Su objetivo general es formar profesionales del ámbito de la contabilidad con conocimientos sólidos, globales y en constante actualización en las principales técnicas de contabilización, tanto nacionales como internacionales, así como en el desarrollo de las principales aplicaciones prácticas. Además, la duración para cursar esta titulación es de 18 o 12 meses, dependiendo de que el estudiante elija una dedicación a tiempo parcial o total, respectivamente.

Su programa formativo se divide en siete módulos, dos de ellos de carácter contable: Contabilidad Superior (con un 25 % de ECTS del máster) y Formulación y Análisis de Estados Financieros de Grupos de Sociedades (con un 27 %), detallándose las competencias específicas asociadas a dichos módulos en la tabla 2.

**Tabla 2. Competencias específicas del Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable**

Competencias específicas del módulo de Contabilidad Superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para aplicar las normas de reconocimiento y valoración del Plan General de Contabilidad a distintas operaciones complejas.</li> <li>• Capacidad para identificar la normativa aplicable a la resolución de problemas y de elegir entre los distintos criterios que deberán utilizarse para la contabilidad de operaciones, habituales o atípicas que se puedan plantear en la actividad normal de la empresa.</li> <li>• Capacidad para entender y aplicar las resoluciones y contestaciones a las consultas planteadas al ICAC.</li> <li>• Capacidad para conocer los métodos, sistemas y modelos de cálculo de costes, cuadro de mando integral (<i>balance scorecard</i>), programación presupuestaria, control de gestión, planificación contable y financiera y procesos de toma de decisiones.</li> <li>• Capacidad para analizar cómo se ha generado el resultado de la empresa respecto a los productos, clientes o mercados.</li> <li>• Capacidad para realizar, implementar y registrar fusiones, absorciones, escisiones, etc., para llevar a término las operaciones de concentración empresarial.</li> <li>• Capacidad para implantar sistemas de planificación financiera, de contabilidad analítica, de control presupuestario y de control de gestión.</li> <li>• Capacidad de dominar las técnicas de gestión de los clientes, de tesorería y de gestión financiera a largo plazo.</li> <li>• Capacidad para asesorar y desarrollar estrategias en materia contable y fiscal.</li> <li>• Capacidad para conocer y aplicar los distintos sistemas de imputación de costes a los distintos departamentos o actividades.</li> <li>• Capacidad para conocer y aplicar técnicas de auditoría y muestreo en la supervisión de la contabilidad.</li> </ul>
Competencias específicas del módulo de Formulación y Análisis de Estados Financieros de Grupos de Sociedades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para aplicar las normas de reconocimiento y valoración del Plan General de Contabilidad a distintas operaciones complejas.</li> <li>• Capacidad para identificar la normativa aplicable para la resolución de problemas relacionados con la contabilidad y las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y para manejar y aplicar las NIIF a distintas operaciones complejas.</li> </ul>



---

### Competencias específicas del módulo de Formulación y Análisis de Estados Financieros de Grupos de Sociedades

---

- ◀
- Capacidad para la elaboración de proyecciones de los estados económico-financieros.
  - Capacidad para registrar operaciones y elaborar los estados financieros bajo normativa de las NIIF, así como el reconocimiento de las diferencias con las Normas US/GAAP de Estados Unidos en empresas que deban adoptar unas normas y otras al formar parte de un grupo de sociedades.
  - Capacidad para valorar una empresa determinada mediante el análisis de los estados económico-financieros ligando estos estados a las distintas técnicas de creación de valor.

---

**Fuente:** elaboración propia (extraído del punto 3 de la Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable, 2013).

---

#### 2.2.2.2. Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera

La distribución básica por créditos de los tres másteres analizados coincide, al igual que el plazo temporal para cursarlos. El presente máster se dirige a proporcionar una sólida formación teórico-práctica a futuros directivos para el desarrollo de tareas vinculadas a la gestión de actividades financiero-contables, la planificación de estrategias financieras, la supervisión de las áreas de contabilidad, control de gestión y tesorería, así como a la repercusión del sistema fiscal en la planificación y estrategia de la empresa.

La titulación se divide en siete módulos, donde destaca el módulo de Finanzas (30 % de los créditos) seguido de otros módulos económico-financieros y fiscales con un peso de un 15 % cada uno (Contabilidad Superior, Análisis y Control, Jurídico-Fiscal).

En la tabla 3 podemos observar las competencias específicas de los módulos de naturaleza contable.

Tabla 3. **Competencias específicas del Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera**

---

#### Competencias específicas del módulo de Contabilidad Superior

---

- Capacidad de interpretación y análisis de las distintas normas de valoración en la contabilización de instrumentos financieros complejos y de la fiscalidad de la empresa.
- ▶

---

### Competencias específicas del módulo de Contabilidad Superior

---



- Capacidad para evaluar y contabilizar en el marco de reestructuraciones empresariales situaciones de combinaciones de negocios, transformación y extinción de la empresa.
- Capacidad para investigar, analizar y demostrar cómo se ha generado el resultado de la empresa respecto a los distintos productos, clientes o mercados, aplicando métodos, sistemas y modelos de cálculo de costes que ayuden a la toma de decisiones económicas.

---

### Competencias específicas del módulo de Análisis y Control

---

- Capacidad para realizar análisis completos de estados económico-financieros con el propósito de identificar la creación de valor en el seno de la empresa.
- Capacidad para investigar y explicar los elementos de la estructura económica y financiera de la empresa, la generación de liquidez y la rentabilidad.
- Capacidad para realizar tareas de control presupuestario y de diagnóstico de las desviaciones producidas al respecto.
- Capacidad para elaborar estudios de *reporting* tanto internos como externos.

---

**Fuente:** elaboración propia (extraído del punto 3 de la Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera, 2017).

---

### 2.2.2.3. Máster Universitario en Auditoría de Cuentas

La formación especializada en contabilidad de este máster se dirige a aquellas personas que desean acceder a la profesión regulada de auditor en la Unión Europea o a los profesionales que quieran formarse en la auditoría de cuentas.

El máster se estructura en cinco módulos, todos ellos de naturaleza contable, siendo los de más peso los módulos de Auditoría de Cuentas y de Marco Normativo de la Información Financiera en España, ambos con un 30 %.

Respecto a las competencias desarrolladas en el máster, para simplificar la exposición, la tabla 4 no recoge las competencias específicas de todos los módulos contables, sino las competencias generales comunes a todos ellos.



Tabla 4. **Competencias generales del Máster Universitario en Auditoría de Cuentas**

Competencias generales
<ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidad para resolver problemas económicos y contables analizando las distintas operaciones económicas para traducirlas en transacciones contables.</li><li>• Capacidad para interpretar teorías y principios procedentes de las distintas áreas de conocimiento académico y funcional que componen la contabilidad y la auditoría de cuentas.</li><li>• Capacidad para incorporarse en departamentos contables o de control contable en toda clase de entidades, tanto lucrativas como no lucrativas, dado su superior conocimiento de contabilidad y auditoría.</li><li>• Capacidad para aplicar de forma autónoma las Normas Técnicas de Auditoría.</li><li>• Capacidad para el manejo profesional de las técnicas informáticas en la obtención y gestión de la información especializada en el ámbito de la auditoría.</li><li>• Capacidad para analizar, evaluar y diagnosticar la situación contable real en una empresa.</li><li>• Capacidad para emitir informes de auditoría de acuerdo a la normativa contable con un nivel de calidad apropiado.</li><li>• Capacidad para identificar riesgos y contingencias económicas desde una perspectiva objetiva, externa y profesional.</li><li>• Capacidad para solicitar, analizar, comprender y valorar la documentación necesaria para obtener los datos precisos que permitan obtener la imagen fiel de la situación contable de una empresa.</li><li>• Capacidad para aplicar la normativa y los criterios técnicos contables de acuerdo a los principios éticos aplicables a la auditoría de cuentas.</li><li>• Capacidad para aplicar los conocimientos básicos de la contabilidad en la formulación de los estados financieros de una entidad.</li><li>• Capacidad para expresarse en un lenguaje técnico-contable propio de un profesional de la auditoría de cuentas.</li><li>• Capacidad para elaborar informes sobre la viabilidad empresarial, así como el cálculo de la valoración económica de las empresas.</li><li>• Capacidad para analizar sistemas avanzados de costes que permiten evaluar la rentabilidad de la actividad, aplicando técnicas y medidas de corrección y control de dicha rentabilidad.</li><li>• Capacidad para desarrollar un plan de control interno, con vistas a evaluar el grado de fiabilidad de los sistemas y procesos contables de la empresa.</li></ul>

**Fuente:** elaboración propia (extraído del punto 3 de la Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Auditoría de Cuentas, 2015).

## 2.3. Revisión y análisis de los estudios previos

Analizada la composición normativa de los títulos, y la oferta del Grupo Educativo CEF-UDIMA adaptada a los nuevos requerimientos, resulta apropiado que antes de abordar el apartado empírico y sus resultados se realice una revisión bibliográfica (Marín-Hernández *et al.*, 2022) de los principales trabajos previos que hayan abordado algunos de los aspectos planteados en este estudio. Así, la inserción laboral de los titulados universitarios es un tema de especial interés para las universidades que, además del reto fundamental que tienen de transformar sus formas de aprendizaje y de enseñanza a las demandas de una sociedad en permanente cambio, deben fortalecer las capacidades de empleabilidad que confiere la formación recibida en los diferentes títulos, con la voluntad de facilitar a los egresados universitarios una inserción laboral digna y de calidad, tal y como se expone en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, todo ello de acuerdo con los principios en los que se fundamenta el EEES.

Por este motivo, en los últimos años se vienen realizando, por parte de las propias universidades y de otras instituciones, estudios empíricos para analizar tanto la empleabilidad como la inserción laboral de sus egresados. Y es que, tal y como afirma ANECA (2021), en su informe *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas*:

La empleabilidad es un asunto que incumbe a las universidades, y con el que estas deben comprometerse, no solo facilitando a sus estudiantes el acceso al mercado laboral, sino contribuyendo en el ajuste de competencias al tiempo que se incentiva la generación de empresas intensivas en conocimiento, auténticas demandantes de efectivos de la educación superior (p. 36).

En dicho informe se concretan los agentes implicados, tanto externos como internos, así como las líneas básicas que se siguen en las instituciones de educación superior para el fomento de la inserción laboral. En el informe participan ANECA y 64 universidades españolas, entre ellas UDIMA, que aúnan esfuerzos para desarrollar una guía de referencia que permita avanzar en la mejora de las acciones que las universidades llevan a cabo en relación con la empleabilidad y delimitar su papel y competencias en este ámbito. También arroja resultados de las encuestas realizadas a las propias universidades participantes, incluyendo aspectos como la organización e integración de actuaciones críticas en materia de empleo y empleabilidad, la orientación a estudiantes (y futuros estudiantes) sobre los estudios y su relación con el empleo, y sobre oportunidades y claves para el acceso al empleo. A partir de todo ello, se elabora una guía de autoevaluación, integrando las buenas prácticas y directrices europeas en este ámbito con las actuaciones críticas identificadas por las universidades implicadas en el informe, cuyo objetivo es contribuir a la mejora de la empleabilidad de los titulados universitarios y de su incorporación al mercado laboral.

Este informe es el principal antecedente del Sello de Calidad en empleabilidad y emprendimiento de ANECA, en el que se está trabajando desde 2023, con el objetivo de «reconocer públicamente la labor sobresaliente de cada universidad para la mejora de la empleabilidad de su estudiantado y sus titulados y tituladas universitarios, así como de sus oportunidades de emprendimiento» (ANECA, 2023).

Sin duda, el análisis interno por parte de las universidades es fundamental, pero también lo es conocer la percepción de los egresados sobre la capacitación alcanzada una vez finalizada su formación académica y las perspectivas de futuro que, profesionalmente, les aporta esta formación. En esta línea, Pérez García (2018) presenta una monografía sobre el funcionamiento y resultado de las universidades en España desarrollada conjuntamente con la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) en la que se considera el efecto de los estudios universitarios en la inserción de los titulados. Teniendo en cuenta las respuestas subjetivas a la encuesta de inserción laboral de los universitarios, en la pregunta sobre si los encuestados creen o no que el título universitario les ayudó a conseguir un trabajo, concluyen que los factores más influyentes en esta valoración son, en orden de importancia: la titulación, la satisfacción con los estudios universitarios, el entorno regional o haber continuado en la empresa de prácticas.

Una encuesta de la Fundación Universidad-Empresa dirigida a estudiantes y recién graduados de universidades españolas acerca de la situación en el ámbito universitario y profesional indica que el 60 % de los universitarios manifiesta no estar preparado profesionalmente al salir de la facultad y un 70 % juzga que los contenidos no están adaptados a las necesidades empresariales. Demandan una mayor capacitación en las competencias más valoradas por las empresas en los perfiles de los graduados, señalando el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la creatividad o la innovación. Se destaca el papel de las prácticas, un 95,1 % asegura que son necesarias antes de acabar la carrera. En relación con los criterios de valoración del perfil profesional por parte de las empresas, destacan el trabajo en equipo, la experiencia y la adaptabilidad (Fundación Universidad-Empresa, 2022).

Los informes CYD, realizados por la Fundación Conocimiento y Desarrollo, son publicaciones anuales de análisis de la situación y evolución del sistema universitario español y su relación con el desarrollo económico y social del país. En el informe de 2020 se ponen de manifiesto las expectativas mixtas de los egresados universitarios en España respecto a su perspectiva laboral, con una valoración positiva de la formación recibida, pero también señalando una desconexión entre las competencias adquiridas en la universidad y las requeridas por el mercado laboral (Fundación CYD, 2020).

El informe de 2023 destaca que la empleabilidad está estrechamente relacionada con el nivel de formación. En términos generales, en España, los graduados superiores tienen mejores condiciones laborales, menores tasas de temporalidad, inferiores niveles de paro de larga duración y mayores ingresos en comparación con aquellos con niveles de formación inferiores. Sin embargo, las condiciones laborales de los graduados superiores españoles



son menos favorables que las de sus homólogos europeos. Asimismo, se resalta la persistencia de un desajuste de sobrecualificación, que se relaciona con la estructura productiva del país y la falta de empleos de alta ocupación en relación con el número de personas con educación superior, y la discrepancia entre las titulaciones demandadas por los ocupadores y las ofrecidas por el sistema educativo (Fundación CYD, 2023).

Las mismas conclusiones se desprenden del estudio de Pérez y Aldás (2023), señalando que los egresados universitarios españoles sufren menos el impacto del desempleo, son menos sensibles a las crisis económicas, tienen salarios superiores y empleos de mayor calidad, y buena parte de los mismos se concentra en las ocupaciones altamente cualificadas. También se pone de manifiesto la diferencia respecto a los estudiantes europeos. Por otro lado, se desprende que la titulación cursada es una variable de impacto fundamental en la inserción y la calidad del empleo.

El citado informe de 2023 de la Fundación CYD subraya el peso actual de la enseñanza a distancia, que ha obligado a reevaluar los modelos pedagógicos tradicionales. Asimismo, pone en valor el papel de la universidad en la necesidad de abordar los importantes retos ambientales y sociales. Trascendiendo la sostenibilidad a una mera preocupación ambiental, para adquirir un carácter ético y económico que debe abordarse en y desde las universidades, sin olvidar el desafío de la irrupción de la inteligencia artificial (IA) (Fundación CYD, 2023).

El informe de empleabilidad 2024 de OBS Business School señala que el 75 % de las empresas en España tienen dificultades para encontrar perfiles cualificados, lo que atenúa la necesidad de una formación universitaria que combine teoría y práctica con habilidades personales y profesionales. El informe destaca que la empleabilidad en España está directamente relacionada con la formación de especialización o de másteres, siendo mayor entre los que estudian en universidades privadas y en las áreas técnicas. Los ocupados son el 88 % de los estudiantes superiores (grados, másteres, doctorado) uno o dos años después de la graduación, y sube hasta el 91 % en los tres o cuatro años posteriores. El sueldo de los titulados de másteres de universidades públicas españolas ronda los 24.640 euros anuales tras el primer año y un 42,3 % cuenta con contrato indefinido. En la universidad privada, este sueldo se eleva a 29.601 euros y el 50,4 % tiene contrato indefinido. Estas diferencias se explican por la mayor flexibilidad y celeridad de adaptación de los programas formativos que pueden tener las universidades privadas respecto de las públicas, aunque algunos expertos también aluden a diferencias sociales (Ginesta, 2024).

La misma Fundación CYD ha publicado en 2024 el *Ranking CYD*, con información sobre universidades españolas, en el que se recogen datos de inserción laboral por ámbito de estudio. Según este informe, el porcentaje de graduados universitarios con contrato por cuenta ajena en la Seguridad Social a los cuatro años de graduarse es del 79 % en ADE y del 75,8 % en economía. El salario bruto anual medio de los graduados a los cuatro años de titularse ronda los 28.863 euros para economía y 27.405 euros para ADE. El análisis se ha elaborado con información de la Fundación y partir de datos del Sistema Integrado de

Información Universitaria (SIU), de la Secretaría General de Universidades, de la Tesorería General de la Seguridad Social y del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Los datos se refieren a graduados en el curso 2017-2018, mostrándose su situación a un año (2019) y a cuatro años (2022) tras su graduación (Fundación CYD, 2024).

Centrándonos en la rama científica específica que ocupa el presente estudio, los datos estadísticos facilitados por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019) revelan que la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados en finanzas y contabilidad se incrementan desde el 52,6 % en el primer año desde su titulación hasta el 77,1 % en el cuarto año posterior a la misma, estando siempre por encima de la media en todos los años analizados. Las conclusiones de este análisis se basan en la inserción laboral de los egresados universitarios en el curso 2013-2014, analizando su evolución hasta cuatro años después (ya que estos datos son publicados en 2018).

En un estudio de Pérez y Aldás (2023), de análisis de la inserción laboral de los universitarios, en relación con la situación en 2019 de los graduados en el curso 2013-2014, se señala que la tasa de empleo de los graduados en finanzas y contabilidad se situaba en 79,3 % y que el 73,2 % estaba trabajando en su área de estudio o relacionada. En estudios de economía, los datos fueron de una tasa de empleo del 87,8 % y una ocupación en el área de estudio o relacionada del 71,4 %. En administración y empresa, las cifras se sitúan, respectivamente, en 88,5 % y 77,5 %.

Villar (2020) determina un indicador de inserción laboral de los egresados como la media aritmética de las siguientes tres dimensiones: el nivel de empleo (aproximado por la tasa de afiliación a la Seguridad Social), la adecuación del empleo a la formación (estimada a partir de la proporción de afiliados en la categoría de «titulados») y los ingresos (tomando como referencia las bases de cotización de la Seguridad Social). En finanzas y contabilidad, este indicador es de 0,741 en 2018, publicado en esa fecha para los egresados en el curso 2013-2014. También concluye, a nivel general para todas las titulaciones, que hay una escasa correlación entre la formación que ofrecen las universidades y las características del mercado de trabajo.

En este sentido, ANECA (2009) ya manifestaba hace años, en su análisis sobre los factores que facilitan u obstaculizan los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios españoles, que la mayoría de los titulados expresa una valoración negativa de la universidad y, en general, de todos los estudios superiores, considerando que la formación es un factor que prácticamente no contribuye a la inserción laboral, principalmente en las titulaciones de grado que se consideran demasiado generalistas, mientras que los másteres estaban mejor valorados, viéndose como una forma de especialización y práctica que corrige las deficiencias de los grados. La evolución experimentada en el ámbito universitario en los últimos años podría haber modificado esta visión de los egresados. En el ámbito concreto de la contabilidad, en el estudio realizado mediante una encuesta a 454 economistas españoles en 2007 (Marín-Hernández *et al.*, 2008), se pone de manifiesto que los

conocimientos de contabilidad para el desarrollo de su titulación y posterior desempeño son los más valorados por los encuestados, junto con los de finanzas.

En ese mismo estudio se valora el grado de importancia de la formación en informática y nuevas tecnologías en la contratación y acceso al empleo. Las TIC están en el debate de la evolución económica de los países desde hace tiempo, ya que, por ejemplo, en un estudio publicado por la ANECA en 2008 en referencia a las competencias en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España, ya destacaba que la creación de valor descansaría en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y en la disposición de información fiable, determinada y más eficaz que la de los competidores. Se argumentaba que la economía del futuro descansaría sobre el conocimiento y que la formación en general y, especialmente en tecnologías, sería un elemento fundamental (Alonso *et al.*, 2008). Esto, que ya se apuntaba hace más de una década, refuerza hoy en día la necesidad de tomar en cuenta los resultados de trabajos de esta índole, como el que presentamos en esta publicación.

Siguiendo en la cuestión de las TIC, la inteligencia artificial y la educación superior es un tema en auge, así lo manifiesta el estudio bibliométrico de Sánchez (2023), con una evidencia clara de tendencia creciente de publicaciones centradas en el uso de la inteligencia artificial en la educación superior para el proceso de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes. Se analizaron publicaciones en el campo de estudio entre los años 2012 y 2022 en la base de datos Scopus, obteniendo como resultado un total de 288 artículos. El estudio de la inteligencia artificial forma parte de la agenda actual de las investigaciones. Por áreas de conocimiento, los resultados mostraron que el top cinco fueron las ciencias sociales con un 24,4 % (143 publicaciones), las ciencias de la computación con un 23,6 % (138 publicaciones), seguidas por la ingeniería (14 %), las matemáticas (5,8 %) y negocios, administración y contabilidad (4,6 %).

La incorporación en los planes de estudio universitarios de competencias digitales se basa en las demandas sociales y del mercado de trabajo, que exige a los profesionales el dominio tecnológico en su desempeño profesional (Hernández y San Nicolás, 2019). La Comisión Europea (2020), en un informe sobre el futuro digital de Europa, destaca que en torno al 90 % de los empleos requieren de habilidades tecnológicas básicas.

La automatización de la inteligencia artificial y la robótica avanzada permiten que muchas ocupaciones puedan dejar de realizarse por el trabajo humano y se desarrollen por las nuevas tecnologías digitales, con la emergencia de nuevas ocupaciones para su programación o mantenimiento y la pérdida de empleos de baja o media cualificación. Las políticas públicas y la intervención social deberían catalogar las ocupaciones y los perfiles profesionales que puedan presentarse como perdedores de la digitalización, la robotización y la inteligencia artificial, para reducir los efectos de su desempleo tecnológico sectorial (Lahera, 2021).

En un estudio sobre experiencia con las tecnologías de inteligencia artificial, realizado por Mazars (2021) a directores ejecutivos, directores financieros y miembros de los

consejos de administración, se manifiesta el gran interés por la implementación de estos avances, pero se comprueba la carencia de conocimientos y habilidades para que esto suceda.

La Agenda España Digital 2025 ha incluido dentro de sus objetivos reforzar las competencias digitales de la ciudadanía y la fuerza laboral, marcando como retos específicos, entre otros, dotar de competencias digitales avanzadas al alumnado y fomentar vocaciones digitales, así como aportar a los trabajadores las competencias digitales requeridas en el ámbito laboral y atender a la demanda de especialistas en tecnologías digitales (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, 2020).

Otro importante reto en cuanto a las competencias globales es la sostenibilidad. La Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 del Gobierno de España es una apuesta clara por la reconstrucción del país con centro en la transición ecológica, la justicia social, materializada en condiciones de trabajo dignas, el fin de las desigualdades y de la pobreza, el logro de la igualdad real entre hombres y mujeres, y la protección y el refuerzo de los servicios públicos (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

La base de esta Estrategia es la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las Naciones Unidas (2015), en su definición sobre los ODS, resalta que la creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad son necesarios para alcanzar los objetivos en todos los contextos. En el plano empresarial, los informes de sostenibilidad de la mayoría de las compañías españolas se estructuran en torno a estos ODS.

La Ley 11/2018, de 28 de diciembre, por la que se modifica el Código de Comercio, el texto refundido de la Ley de sociedades de capital aprobado por el Real Decreto legislativo 1/2010, de 2 de julio, y la Ley 22/2015, de 20 de julio, de auditoría de cuentas, en materia de información no financiera y diversidad, y el creciente interés de los mercados y de la opinión pública por la responsabilidad social de las compañías, ha supuesto un importante avance en el *reporting* no financiero. La sostenibilidad o la protección de los derechos humanos se configuran hoy en día como factores críticos de negocio, y así lo demuestran los informes de sostenibilidad, de responsabilidad social corporativa o estados de información no financiera de las empresas.

Un informe de KPMG (2020), que aborda un análisis de los datos relativos al reporte de contenidos de sostenibilidad por parte del sector privado, determina que el 84 % de las compañías que publican información no financiera vinculan las metas propuestas por la Agenda 2030 de Naciones Unidas con la actividad de su negocio. Un dato relevante si lo comparamos con el 53 % que lo hacía en 2017, cuando KPMG realizó un estudio en los mismos términos. Asimismo, el 64 % de las empresas encuestadas que publican información no financiera (54 de 85) reconoce en sus informes el cambio climático como un riesgo para su actividad.

El Consejo General de Economistas de España publicó en octubre de 2021 un estudio de desarrollo sostenible de la pyme en España que pone énfasis en las dificultades de estas empresas para implementar políticas de sostenibilidad, siendo la más destacable la falta de ayudas públicas. A pesar de las barreras y el escaso desarrollo de las acciones de sostenibilidad, las empresas confían en las mismas y las valoran en la mejora de la imagen, la reputación y la satisfacción de los clientes. En relación con la publicación de información no financiera, aunque el 60 % de las empresas encuestadas no revelan este tipo de información, es destacable la lectura contraria, con un 40 % de empresas que sí publican información financiera; un dato positivo de evolución reciente, considerando además que para muchas de estas entidades aún no es obligatoria esta actuación.

Marín-Hernández (2021) pone de manifiesto el papel de ventaja competitiva de la información no financiera o en materia de sostenibilidad, siendo el futuro de la información corporativa, destacando que este es el campo de desarrollo de los reguladores, la academia y los representantes más relevantes de la profesión.

La información corporativa no va a ser meramente financiera, deberá incluir la información no financiera o de sostenibilidad. Siendo fundamental conocer el marco normativo actual en España, los cambios que se están produciendo en el ámbito europeo y las normas utilizadas internacionalmente. Las repercusiones del proceso serán amplias e intensas en el devenir de los profesionales del ámbito de la contabilidad (Ortiz, 2023). Por lo que la formación será pieza clave en la adquisición de competencias demandadas por el mercado, ante la obligatoriedad de aplicación de los cambios normativos, consiguiendo así mayores niveles de empleabilidad.

La profesión y la academia se enfrentan a un vertiginoso avance en el reconocimiento generalizado de todo lo que tiene que ver con la sostenibilidad. Son testigos de un cambio veloz sin precedentes en los últimos años, que los sitúa en una posición de relevancia e influencia en el futuro de la responsabilidad social y la información no financiera o en materia de sostenibilidad (Marín-Hernández, 2022).

La investigación/docencia, la regulación y la práctica profesional conforman la actividad profesional contable. Así, la excelencia en la profesión descansa sobre la base de una comunicación constante entre profesionales, reguladores e investigadores/profesores. Los investigadores deben mejorar sus prácticas de transferencia, pero también es necesario el acercamiento de los profesionales y reguladores, en aras de estrechar vínculos con la universidad, por ejemplo, fomentando la colaboración a través de cátedras de investigación, participando en estudios, organizando conferencias mixtas y abriendo sus puertas a los investigadores (García Osma y Grande-Herrera, 2023; García Osma *et al.*, 2023).

Las empresas reclaman de los profesionales de la contabilidad y auditoría habilidades tanto cognitivas como sociales (Ham *et al.*, 2023). Las capacidades cognitivas son procesos



mentales relacionados con el procesamiento de la información, el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas de forma eficiente. Estas habilidades se desarrollan al investigar y son las que permitirán a los profesionales hacer frente a la creciente complejidad empresarial. La investigación debe estar presente en las aulas de grado, ya que una formación en investigación facilita la adaptación a nuevas herramientas y el aprendizaje autónomo (García Osma y Grande-Herrera, 2023).

La contabilidad y sus profesionales se enfrentan a un contexto de evolución vertiginosa, los cambios en el paradigma de la presentación de información y la irrupción de nuevas tecnologías requieren de perfiles cualificados, que destaquen por sus habilidades de adaptación y su capacidad de análisis y toma de decisiones. El desafío que suponen los avances tecnológicos, normativos y sociales exige un progreso de la profesión abandonando los perfiles más técnicos en favor de desempeños estratégicos.

### 3. Metodología

Para la adenda o actualización que aquí presentamos se ha seguido la misma metodología, estructura de la muestra y cuestionario que el estudio previo –con alguna modificación en este último para adaptarlo a las respuestas que se recibieron en el anterior–, para que se mantuviera la homogeneidad y fuera comparable (véase Marín-Hernández *et al.*, 2022). Concretamente, como población tendríamos el antiguo alumnado (egresados) que ha realizado los estudios en el Grupo Educativo CEF.- UDIMA, realizando una extensión de la encuesta que el centro de estudios ya venía realizando con periodicidad anual.

Dicho cuestionario ha sido aplicado a una muestra de los egresados de los últimos dos años desde el estudio anterior, o sea, cursos 2021-2022 y 2022-2023. A su vez, se ha analizado la estructura de esta muestra agregando egresados con el denominador común de estudios de alguna asignatura completa de contabilidad.

Dicha encuesta fue realizada con herramientas que permiten su respuesta, por parte de la identificación o autenticación del egresado de forma telemática.

En concreto, se han analizado las siguientes dimensiones a través de la encuesta citada, durante los meses de enero y febrero de 2024:

- Empleabilidad y desarrollo profesional.
- Información financiera. Contabilidad y administración de empresas.
- Información no financiera o de sostenibilidad.
- Digitalización, IA y tecnología.

Para más detalles en cuanto a la selección de las variables, encuesta y datos generales, véase Marín-Hernández *et al.*, 2022.

## 4. Análisis de los resultados

A continuación, este apartado de análisis de los resultados de la adenda al «Estudio empírico sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas», que –como ya hemos indicado– completa y actualiza el estudio previo realizado en 2022 (Marín-Hernández *et al.*, 2022), se inicia explicando cuáles son las características de los egresados que han participado en esta segunda etapa del estudio y a continuación se ponen de manifiesto las diferencias y similitudes existentes con este estudio anterior.

Como en el análisis previo, en esta segunda fase se ofrecen los resultados obtenidos en la medición de los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas tanto desde el punto de vista de la empleabilidad como del desarrollo profesional de los participantes en la encuesta, así como desde la óptica de la percepción y aplicación basada en la experiencia, seguido de la información financiera y no financiera y de sostenibilidad y, por último, teniendo en cuenta el uso y adecuación de la digitalización, la IA y la tecnología en el desarrollo de su profesión.

### 4.1. Datos generales de los egresados

Con este epígrafe se busca proporcionar una fotografía o imagen inicial general de los resultados obtenidos en esta nueva edición del estudio, que permitirá posteriormente profundizar en el análisis de las diferentes dimensiones y elaborar así una mejor y más clara valoración de la situación global y de sus características particulares; ambas, cuestiones interrelacionadas y que se han manifestado como muy valiosas a la hora de obtener las conclusiones del trabajo.

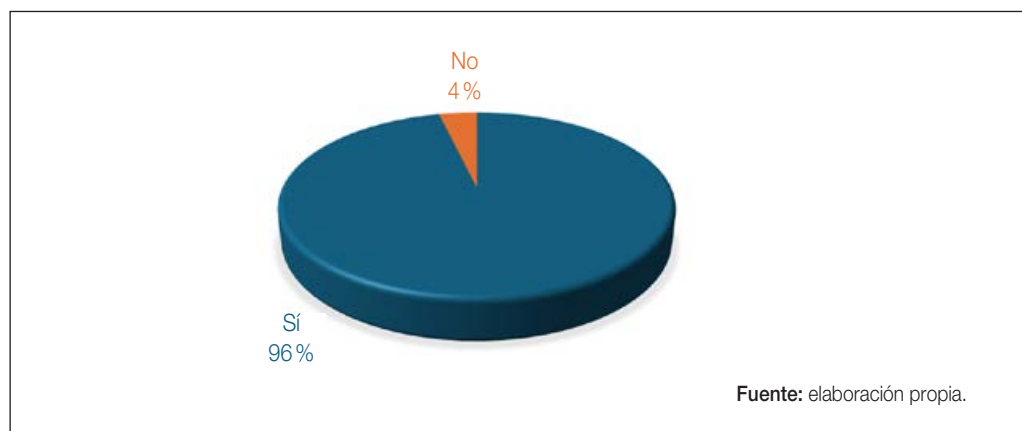
Cuando se hace referencia a los datos generales de los egresados se hace referencia a las características profesionales de los sujetos encuestados a los que se les han planteado preguntas tales como: ¿trabajas actualmente?, ¿qué tipo de jornada realizas?, ¿cuál es tu categoría profesional?, ¿qué tipo de contrato tienes? y ¿cuál es el salario bruto anual que percibes? Al dar respuesta a todas estas cuestiones estamos definiendo las características laborales de los egresados encuestados y, a partir de esta situación inicial, se pueden interpretar mejor los resultados del análisis de las cuatro dimensiones ya mencionadas, valorando con más claridad las consecuencias.

Tabla 5. ¿Trabajas actualmente?

Trabajas	Porcentaje
Sí	96,29 %
No	3,71 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. ¿Trabajas actualmente?



Como se puede observar tanto en la tabla 5 como en el gráfico 1, sobre el total de los egresados encuestados, el 96,29 % trabaja actualmente (de ellos, el 81,48 % lo hace en jornada completa y un 3,70 % lo hace en jornada parcial), y gran parte de ellos lo hace en alguna actividad relacionada con los estudios realizados en la institución educativa (tabla 5, tabla 6, gráfico 1 y gráfico 2). La mayoría de los encuestados son técnicos y mandos intermedios (aproximadamente, un 56 % de los encuestados están en estas dos categorías), seguidos de los directivos, con un 15 % (aunque cabe destacar el dato de NS/NC, con un 18 %, dato que revela las reticencias de ese grupo de encuestados para desvelar su categoría profesional). Un 11 % son trabajadores cualificados y ninguno de los encuestados manifiesta que esté trabajando actualmente como trabajador sin cualificar (tabla 7 y gráfico 3).

Si comparamos los resultados obtenidos en este segundo análisis con los del estudio realizado en 2022 (Marín-Hernández *et al.*, 2022), no se puede pasar por alto, en primer lugar, que el grado de empleabilidad ha aumentado desde el 94,12 % (2022) a un 96,29 % (2024); esto, inicialmente y sin considerar el resto de los resultados, ya supone una mejora adicional –aunque los valores del estudio anterior también eran considerablemente altos–. En



relación con el tipo de jornada laboral, la diferencia más significativa se pone de manifiesto en la jornada completa, que ha pasado de un 85,29 % en 2022 a un 81,48 % en 2024; respecto al resto de tipologías, en el caso de la jornada parcial, aumenta un 2,96 % en 2024 respecto a 2022; desaparece en 2024 la jornada reducida y, por último, se produce un incremento del 2,31 % en las ausencias de respuestas en 2024 respecto a 2022. Si se profundiza un poco más en el análisis y se centra en la categoría profesional, hay que señalar que en 2024 desaparece la categoría de trabajador sin cualificación, que sí existía en el estudio de 2022 con un 0,74 %; la categoría de trabajador cualificado disminuye un 8,74 % en 2024 respecto a 2022, y lo mismo sucede en el caso de la categoría de técnico, con una reducción del 2,75 % en 2024 respecto a 2022; en el caso de las figuras de mando intermedio y de los directivos, se producen incrementos en 2024 respecto al 2022, de 3,16 % y 4,52 %, respectivamente; para finalizar, el porcentaje de ausencia de respuesta es también mayor en 2024 respecto a 2022, con un incremento del 4,55 %.

**Tabla 6. ¿Qué tipo de jornada realizas?**

Tipo de jornada	Porcentaje
Completa	81,48 %
Parcial	3,70 %
Reducida	0,00 %
NS/NC	14,81 %
Total	100,00 %

**Fuente:** elaboración propia.

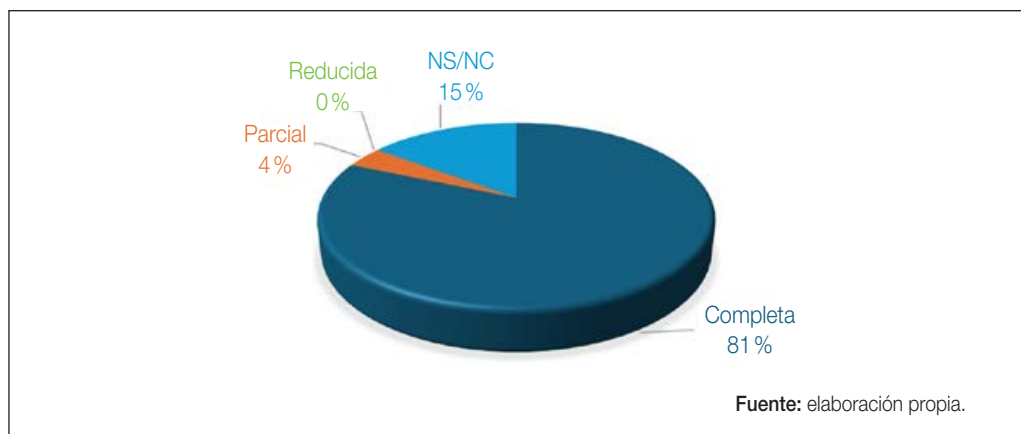
**Gráfico 2. ¿Qué tipo de jornada realizas?**


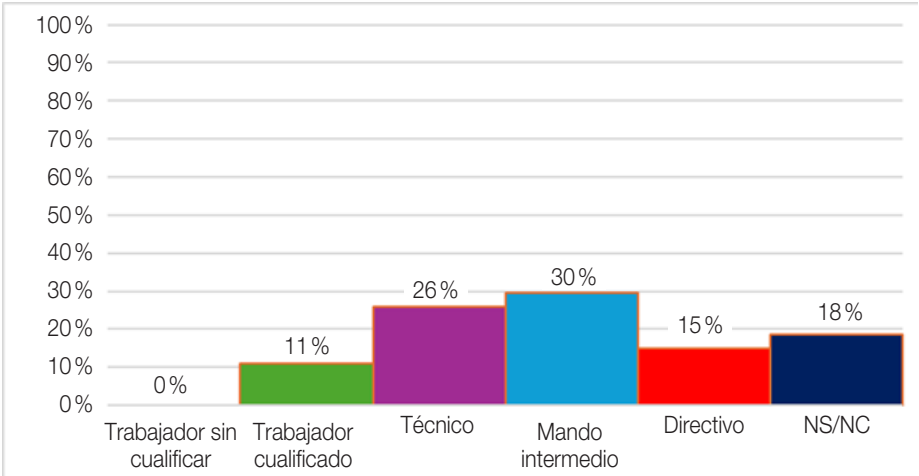


Tabla 7. ¿Cuál es tu categoría profesional?

Categoría profesional	Porcentaje
Trabajador sin cualificación	0,00 %
Trabajador cualificado	11,11 %
Técnico	25,93 %
Mando intermedio	29,63 %
Directivo	14,81 %
NS/NC	18,52 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. ¿Cuál es tu categoría profesional?



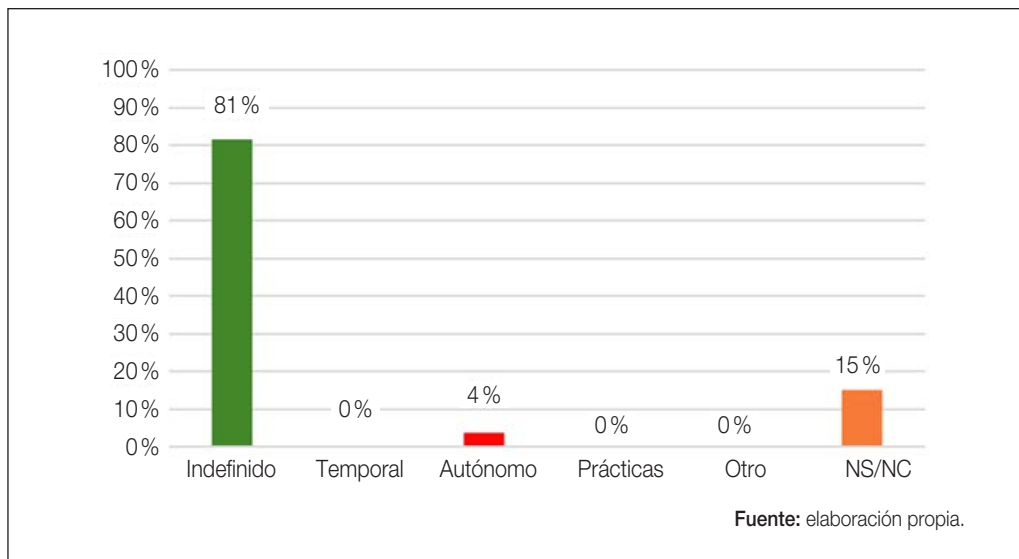
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 8. ¿Qué tipo de contrato tienes?**

Tipo de contrato	Porcentaje
Indefinido	81,48 %
Temporal	0,00 %
Autónomo	3,70 %
Prácticas	0,00 %
Otro	0,00 %
NS/NC	14,81 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>

**Fuente:** elaboración propia.

**Gráfico 4. ¿Qué tipo de contrato tienes?**



Respecto a los resultados obtenidos ante la pregunta del tipo de contrato que tienen los egresados, los resultados de la tabla 8 y el gráfico 4 muestran que el 81,48 % de los egresados activos dispone de un contrato indefinido, tan solo un 3,70 % desarrolla su actividad como autónomos o profesionales independientes, quedando vacías en este caso tres modalidades contractuales como son: temporales, parciales y otros. Aunque, como en el caso de la cuestión sobre el tipo de jornada laboral, no se puede olvidar que un 14,81 % han decidido



no desvelar este tipo de dato. Una posible interpretación aislada de estos datos es que la profesión en esta área es muy estable, ya que la mayoría consigue la figura contractual más sólida, entre todas las posibles. Si se comparan estos resultados con los obtenidos en 2022, se debe señalar lo siguiente: aumenta de forma significativa en un 14,57 % el tipo de contrato indefinido en 2024 respecto a 2022; desaparece la figura del contrato temporal en 2024, que en 2022 presentaba un porcentaje del 11,03 %; y, respecto a la figura de autónomo, la variación es casi insignificante, con una diferencia del 0,41 %; en 2024, desaparece la figura de prácticas y otros tipos que, aunque con porcentajes bajos, sí tenían presencia en los resultados de 2022, con un 0,74 % y un 3,68 %, respectivamente.

Tabla 9. **Tabla de contingencia del cruce de la categoría profesional actual y el tipo de contrato actual**

Cargo	Tipo de contrato				
	Indefinido	Autónomo	Temporal	Prácticas	Otro NS/NC
Mando intermedio	31,82 %	100,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Técnico	31,82 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Directivo	18,18 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Trabajador cualificado	13,64 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Trabajador sin cualificar	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
NS/NC	4,55 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100,00 %

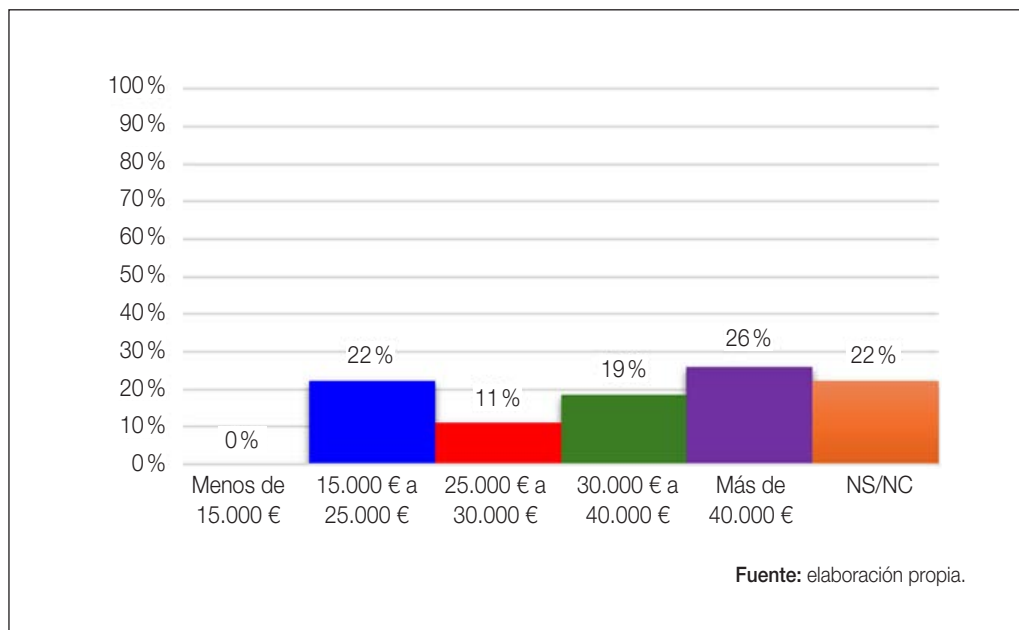
Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. **¿Cuál es el salario bruto anual que percibes?**

Salario anual	Porcentaje
Menos de 15.000 €	0,00 %
De 15.000 € a 25.000 €	22,22 %
De 25.000 € a 30.000 €	11,11 %
De 30.000 € a 40.000 €	18,52 %
Más de 40.000 €	25,93 %
NS/NC	22,22 %

<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>
--------------	-----------------

Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 5. ¿Cuál es el salario bruto anual que percibes?**


Respecto a los resultados obtenidos en torno a la cuestión del salario bruto (tabla 10 y gráfico 5), deben resaltarse las siguientes cuestiones como resultados clave: en primer lugar, que el 25,93 % de los profesionales encuestados se encuentra en un rango salarial de más 40.000 euros, siendo el nivel retributivo que cuenta con mayor porcentaje.

Es cierto que está bastante polarizado en ambos extremos, ya que el segundo porcentaje, más alto con un 22,22 %, se encuentra en el rango de 15.000 a 25.000 euros, siendo el siguiente tramo de ingresos el que va desde 30.000 a 40.000 euros (18,52 %). El nivel de ingresos con menor porcentaje (11,11 %) es el que va de 25.000 a 30.000 euros. Como en el resto de las cuestiones, existe un elevado porcentaje (22,22 %) de encuestados que prefiere no desvelar en qué tramo se encuentra su salario bruto.

Las diferencias más significativas sobre esta cuestión se centran en tres de los tramos salariales: menos de 15.000 euros, que no tiene presencia en los resultados de 2024 y cuenta con un 4,41 % en 2022; en el tramo de 25.000 a 30.000 euros, en el que se produce una reducción en 2024 de un 3,60 % respecto a 2022; y, por último, en el tramo de más de 40.000 euros, en el que también se produce un incremento de un 6,81 % de 2022 a 2024. Aunque existen diferencias en el resto de los tramos, no son tan importantes, sin pasar por alto que existe un incremento en la ausencia de respuesta en 2024.

## 4.2. Empleabilidad y desarrollo profesional

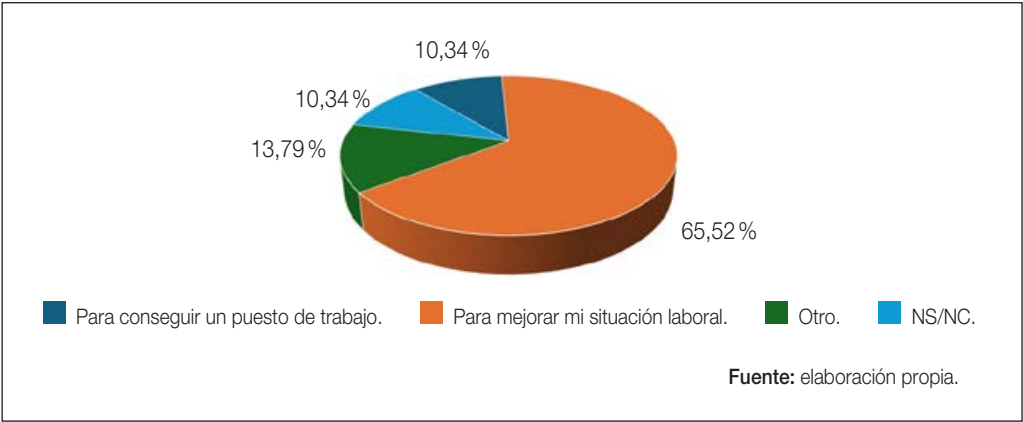
Entre los encuestados, el 10,3 % realizaron sus estudios en CEF.- UDIMA con la finalidad de conseguir un puesto de trabajo (frente al 14,7 % de la anterior encuesta), al mismo tiempo que aumentan levemente (del 63,2 % al 65,5 %) quienes lo realizaron para mejorar su situación financiera (tabla 11 y gráfico 6). También hay que destacar que algo menos del 50 % (concretamente el 48,3 %) ha mejorado su posición y al 17,4 % le ha permitido conseguir un empleo –el primero u otro nuevo– (tabla 12 y gráfico 7). Esto supone que se ha incrementado el número de encuestados que han conseguido su primer puesto de trabajo y, al mismo tiempo, se reduce los que han mejorado su situación laboral.

Tabla 11. **Motivos de realizar los estudios en CEF.- UDIMA**

	Porcentaje
Para conseguir un puesto de trabajo	10,34 %
Para mejorar mi situación laboral	65,52 %
Otro	13,79 %
NS/NC	10,34 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. **¿Por qué realizaste tus estudios en UDIMA?**

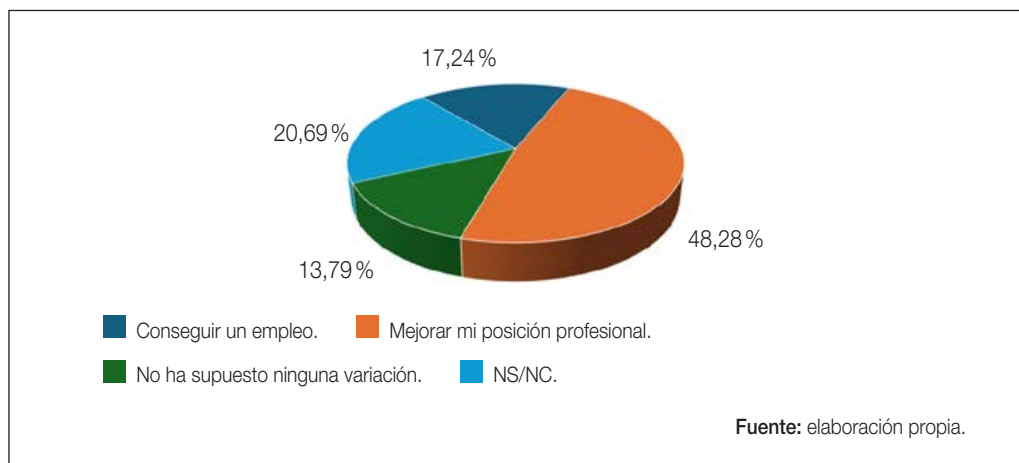


**Tabla 12. Motivos de realizar los estudios en CEF.- UDIMA**

Conseguir un empleo	17,24 %
Mejorar mi posición profesional	48,28 %
No ha supuesto ninguna variación	13,79 %
NS/NC	20,69 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

**Fuente:** elaboración propia.

**Gráfico 7. ¿Qué ha supuesto la realización de los estudios?**



En lo referente a los resultados obtenidos del cruce de dos variables incluidas en el cuestionario, los motivos de realizar los estudios en CEF.- UDIMA y lo que finalmente ha supuesto la realización de los estudios (tabla 13), se obtiene una relación significativa entre el querer realizar los estudios para mejorar la situación laboral y el haber mejorado esa posición profesional tras la realización de los estudios. Concretamente el 78,6 % de los egresados que ha mejorado su posición profesional estudió en CEF.- UDIMA (tabla 13), frente al 76,8 % anterior. Así pues, se reafirma la efectividad de los estudios cursados en CEF.- UDIMA para mejorar la posición alcanzada en el mercado laboral y, por lo tanto, el vínculo entre estudios y empleabilidad y mejora de la misma. También se puede resaltar de los resultados obtenidos de las tablas de contingencia un cambio significativo en las diferencias de los motivos para realizar los estudios en función del sexo de los egresados (tabla 14), de manera que se produce casi igualdad entre ambos sexos, observándose una disminución en las mujeres (pasan del 81,8 % al 47,4 %) y un aumento para los hombres (pasan del 18,2 % al 52,6 % actual), manteniéndose esta relación como estadísticamente significativa.

Tabla 13. **Tabla de contingencia del cruce de los motivos por los que realizar los estudios en UDIMA y lo que finalmente ha supuesto la realización de esos estudios**

¿Qué ha supuesto la realización de los estudios?			
¿Por qué realizaste tus estudios en UDIMA?	Conseguir un empleo	Mejorar mi posición profesional	No ha supuesto ninguna variación
Para conseguir un puesto de trabajo	60,00 %	0,00 %	0,00 %
Para mejorar mi situación laboral	40,00 %	78,57 %	75,00 %
Otro	0,00 %	21,43 %	25,00 %
NS/NC	0,00 %	0,00 %	0,00 %

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. **Tabla de contingencia del cruce de los motivos por los que realizar los estudios en la UDIMA y el sexo de los egresados**

¿Por qué realizaste tus estudios en UDIMA?			
Sexo	Para conseguir un puesto de trabajo	Para mejorar mi situación laboral	Otro
Hombre	66,67 %	52,63 %	25,00 %
Mujer	33,33 %	47,37 %	75,00 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la satisfacción en el puesto de trabajo, medido a través de una escala de 1 (muy desfavorable) a 5 (muy favorable), se observa un empeoramiento en la percepción de los encuestados. Del 74,5 % de los trabajadores que se mostraban entre satisfechos y muy satisfechos con su puesto de trabajo en la encuesta anterior (con una puntuación media de 3,97), se ha pasado a un 60,9 %, al mismo tiempo que la puntuación media sube al 4,04. Además, desaparecen los que mostraban su descontento con el trabajo (frente al 6,8 % anterior) (tabla 15 y gráfico 8). Por último, aumenta al 91,3 % los encuestados que consideran que los conocimientos adquiridos durante la titulación les han permitido desarrollar su trabajo, frente al 75 % anterior (tabla 13 y gráfico 9).



Tabla 15. **Muestra tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «En general, estoy satisfecho/a con mi puesto de trabajo»**

	Porcentaje
1	0,00 %
2	0,00 %
3	39,13 %
4	17,39 %
5	43,48 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. **Muestra tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «En general, estoy muy satisfecho/a con mi puesto de trabajo»**

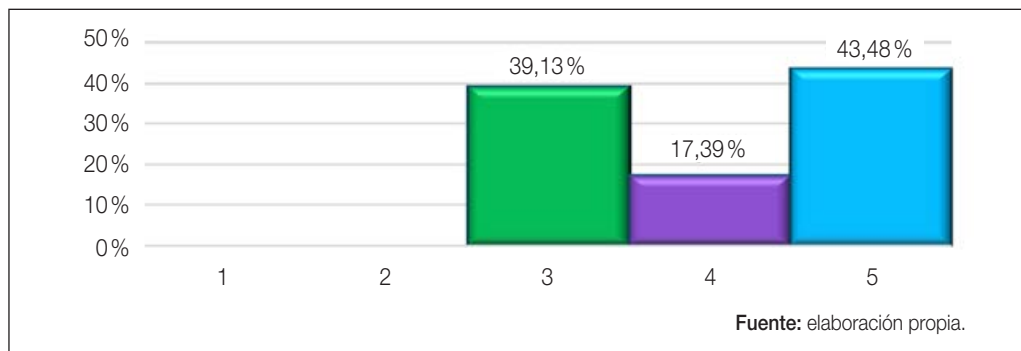
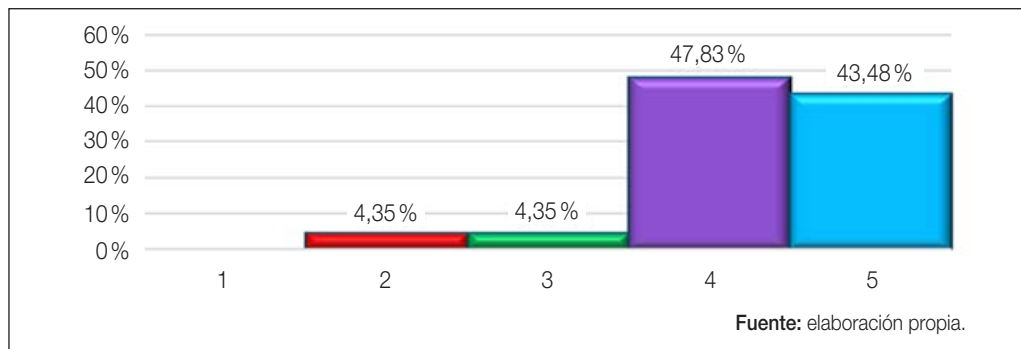
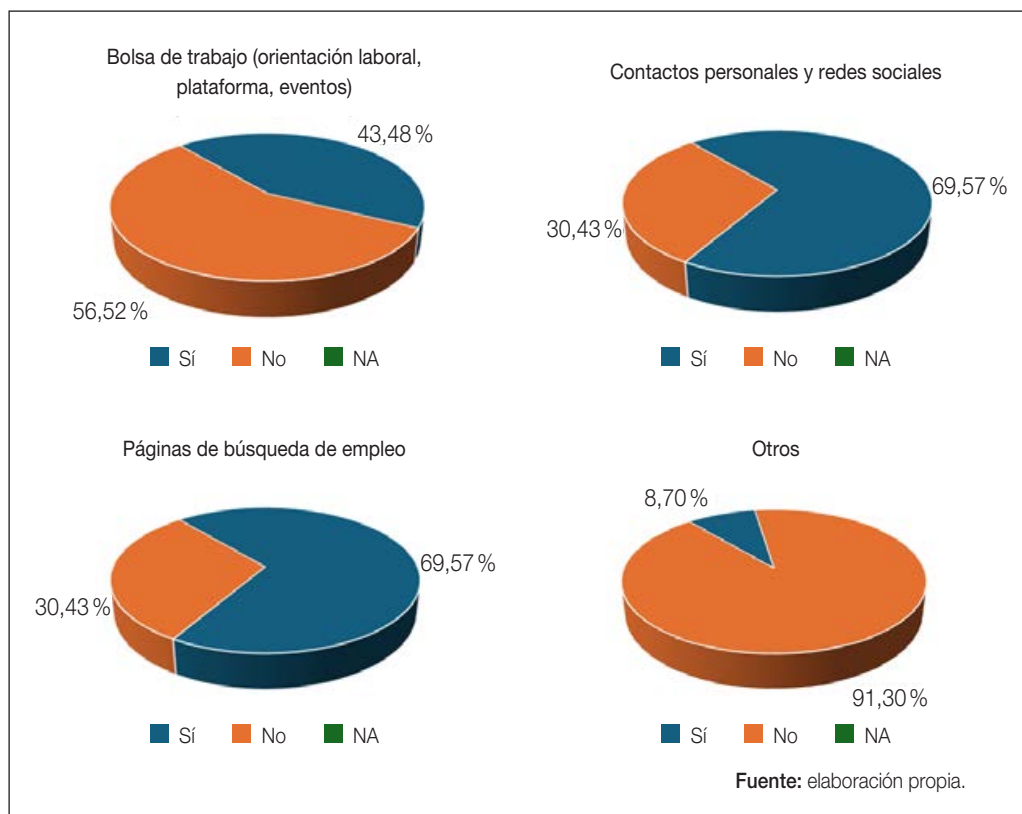


Gráfico 9. **Muestra tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «Los conocimientos adquiridos durante la titulación me permiten desarrollar mi trabajo»**



Los contactos personales y las redes sociales se mantienen como los medios más útiles por los egresados para buscar ofertas de trabajo (casi un 70 %), igualados con las páginas específicas de búsqueda de empleo, que experimentan un notable incremento con respecto a la encuesta anterior; el uso de la bolsa de trabajo se convierte en la tercera vía más usada, mejorando también los resultados con respecto a los datos anteriores (gráfico 10).

Gráfico 10. ¿Qué medios consideras más útiles para buscar ofertas de empleo?

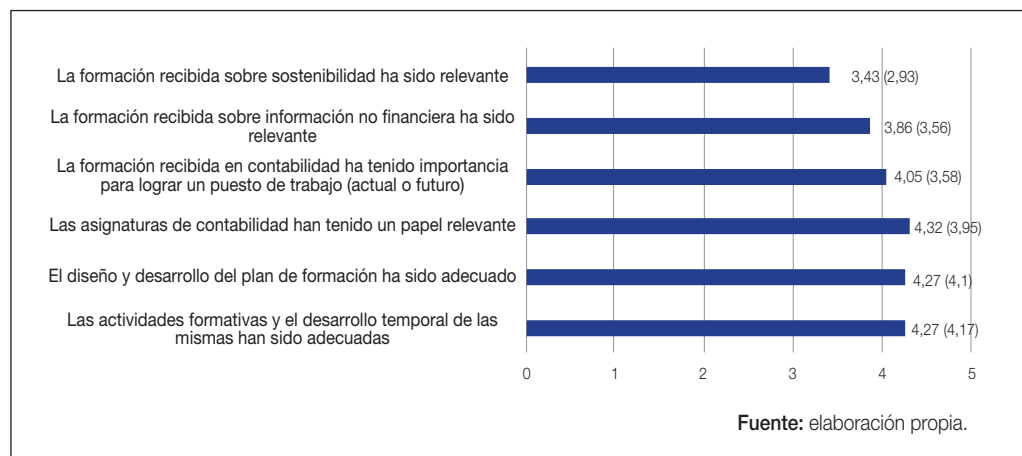


### 4.3. Información financiera. Contabilidad y administración de empresas

A continuación, se analiza la valoración por parte de los egresados de la formación, experiencia y conocimientos recibidos durante el grado o máster cursado. Se muestran entre paréntesis los valores obtenidos en el anterior estudio.

Como podemos observar en el gráfico 11, los encuestados valoran de manera muy positiva la formación recibida en contabilidad, seguida de la información no financiera (se entiende su elaboración o *reporting*), siendo la menos valorada la formación en sostenibilidad. Por su parte, el diseño y desarrollo del plan de formación ha sido muy adecuado, así como las actividades formativas, valorándose de media en un 4,27, lo que supone una mejora de 10 puntos porcentuales respecto a la valoración de los egresados realizada en el anterior estudio. También destaca la valoración sobre la importancia de las asignaturas de contabilidad para lograr un puesto de trabajo, superando ampliamente la valoración del estudio anterior (4,05 frente a 3,58).

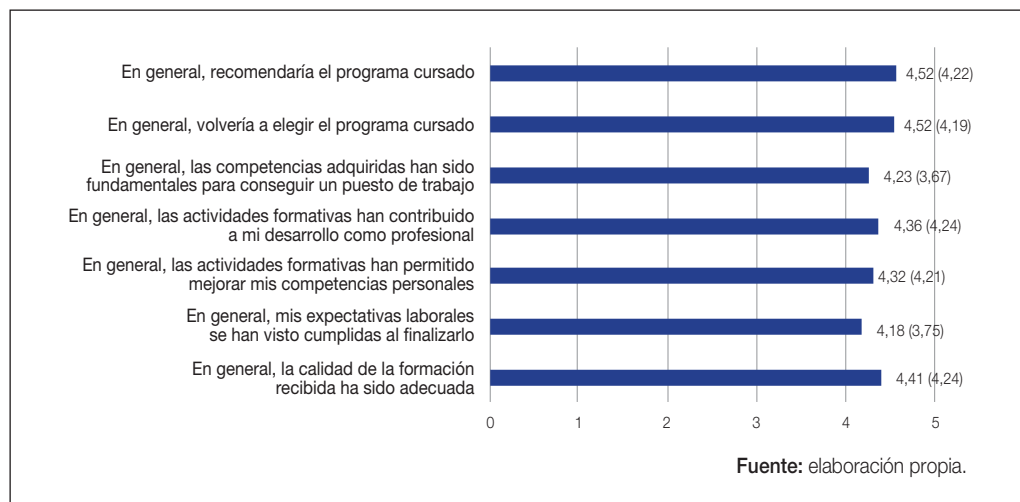
**Gráfico 11. En relación con la formación recibida en el grado/máster cursado, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones**



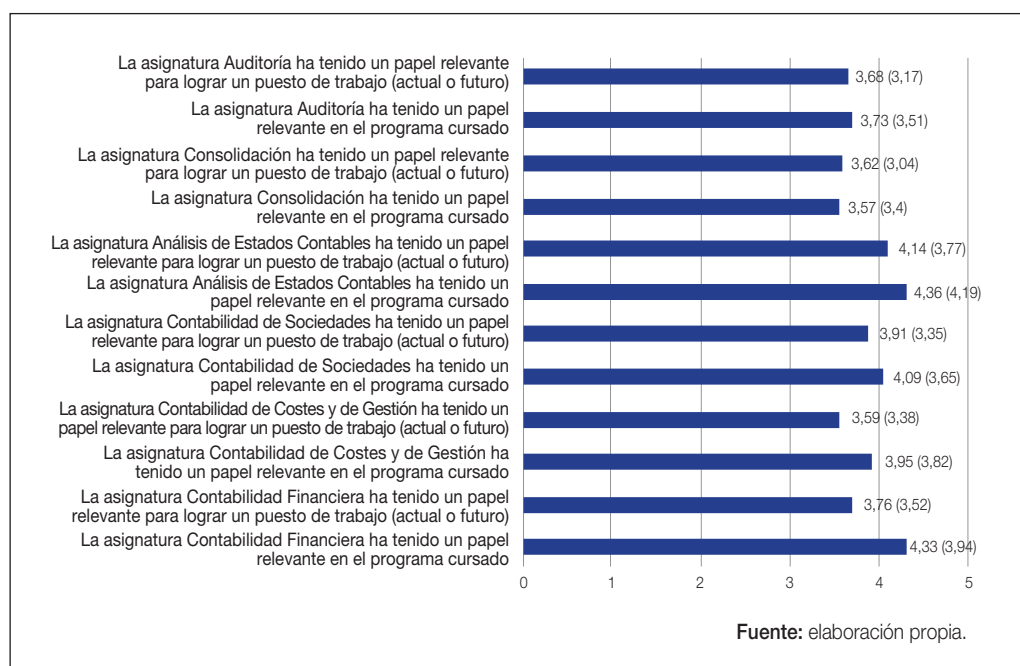
En relación con la evaluación de la experiencia a lo largo del curso, los alumnos consideran que tanto las actividades formativas como las competencias adquiridas han sido muy útiles para su formación y, por ello, no tendrían dudas a la hora de recomendar el curso (gráfico 12). Cabe destacar que el grado de satisfacción con el cumplimiento de las expectativas laborales al finalizar el curso (4,18) se ha incrementado significativamente con respecto al manifestado en el anterior estudio (3,75).

Las asignaturas que más relevancia han tenido en el programa han sido Análisis de Estados Contables, seguida de Contabilidad Financiera y Contabilidad de Sociedades, siendo la asignatura Análisis de Estados Contables la más relevante para lograr un puesto de trabajo (gráfico 13), en línea con los resultados del anterior estudio, si bien en este último la tercera asignatura mejor valorada fue Contabilidad de Costes y Gestión, frente a Contabilidad de Sociedades, tercera en el estudio actual.

**Gráfico 12. En relación con la experiencia en el grado/máster cursado, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones**



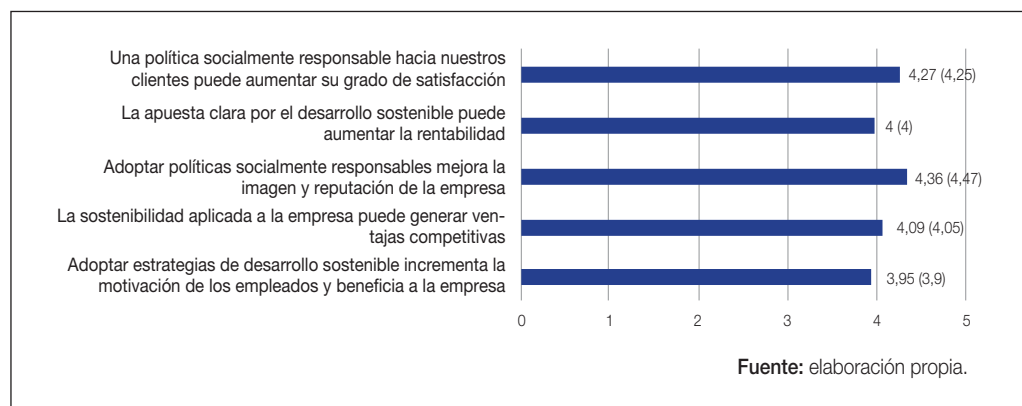
**Gráfico 13. En relación con los conocimientos adquiridos en las asignaturas de contabilidad impartidas en el grado/máster cursado, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones**



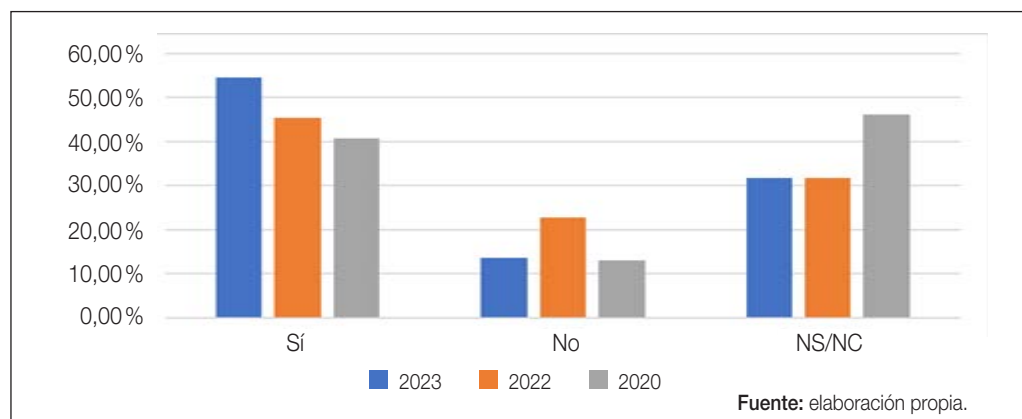
## 4.4. Información no financiera o de sostenibilidad

Al preguntar sobre la sostenibilidad del negocio, observamos que lo más relevante para los encuestados es adoptar políticas socialmente responsables para mejorar la imagen y reputación de la empresa, del mismo modo que ocurría en el estudio anterior, aunque con una puntuación ligeramente más baja, seguida de una política socialmente responsable hacia los clientes para aumentar su grado de satisfacción (gráfico 14). En general, las valoraciones sobre las ventajas que supone la sostenibilidad en las empresas son superiores a las manifestadas por los egresados en el anterior estudio.

**Gráfico 14. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con la sostenibilidad del negocio**



**Gráfico 15. Indica si tu empresa o entidad ha suministrado información financiera en 2022 y 2023**



La mayoría de las empresas suministran información no financiera, siendo mayor el número de empresas que la elaboran en 2023 frente a 2022, y también frente a 2020, si bien en este último año el porcentaje de egresados que no contestaron a esta cuestión era superior (gráfico 15).

## 4.5. Digitalización, IA y tecnología

Para entender la importancia que tienen actualmente estas herramientas en el mundo empresarial español y el uso que actualmente se realiza de ellas, se va a introducir este epígrafe comentando algunas de las ideas más importantes del informe *Uso de inteligencia artificial y big data en las empresas españolas 2022* (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2022). Este pone de manifiesto que el tejido empresarial español está adoptando estas tecnologías y procesos incorporándolas cada vez más a su actividad normal.

Entre los puntos clave tratados en este informe se encuentran los siguientes:

- El uso de inteligencia artificial en las empresas ha aumentado hasta el 11,8 %, 3,5 puntos porcentuales más que el año pasado (refiriéndose al año 2021).
- Las empresas que usan *big data* han crecido hasta alcanzar el 13,9 %, con un incremento de 2,8 puntos respecto al anterior ejercicio.
- En empresas con 10 o más personas empleadas, la IA sirve de herramienta, sobre todo, para la automatización de flujos de trabajo y ayuda en la toma de decisiones. Su uso se ha incrementado del 38,6 % al 46,2 % en el último año.
- La fuente de datos más utilizada para la analítica de datos es la geolocalización a partir de dispositivos portátiles. El 55,3 % de las compañías que analizan datos los extrae por esta vía, una cifra que ha crecido cuatro puntos respecto a 2021. La segunda fuente más empleada son los medios sociales, con un 48,6 %.
- Los sectores líderes en la utilización de IA son el de información y comunicaciones (41,9 %) y el TIC (41,3 %) en empresas con más de 10 personas empleadas. En *big data* se mantiene el sector TIC (35,2 %) y se añade el de información y comunicaciones (34,7 %).
- Madrid, Comunidad Valenciana y Aragón son las comunidades donde más empresas usan IA, con porcentajes del 16,8 %, 14 % y 12,7 %, respectivamente. Madrid encabeza también la lista de uso de *big data* (17 %), junto a Cataluña y La Rioja, con un 16,1 % en ambos casos.
- Se ha producido un aumento del 1,4 al 2,3 % en el empleo de especialistas tecnológicos en IA. Por tamaño, tan solo el 1,6 % de las empresas de 10 a 49 personas contratadas y el 4,4 % de las de 50 a 249 cuentan con este tipo de personal, frente al 10,5 % de las grandes compañías. Por sectores, las empresas con más trabajadores y trabajadoras de este perfil son las de TIC (15,5 %) y las de información y comunicaciones (14,5 %).

Una vez delimitada la situación en torno a la incorporación y uso de la digitalización, la IA y la tecnología, se explicarán los resultados de la percepción y opinión que tienen los egresados sobre su incorporación en las empresas en las que trabajan y en sus propios puestos de trabajo.

Los resultados obtenidos se analizarán a través de dos bloques fundamentales del cuestionario: el uso de las tecnologías o procesos y, en caso afirmativo, indicando el grado de importancia, y, a continuación, se representará el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con el proceso de digitalización de la empresa.

Como se puede observar en la tabla 16 y el gráfico 16, que muestran los resultados sobre el uso que realizan las empresas de las tecnologías y los procesos en las empresas en 2024, el primer puesto en este sentido lo tiene la página web informativa (70,37 %), seguido del teletrabajo (59,26 %). Los menos utilizados, aunque también con porcentajes significativos, son las compras electrónicas (40,74 %) y el marketing digital (37,04 %). Si se comparan estos resultados con los obtenidos en el estudio de 2022, hay que señalar que se han reducido de 7 (evaluados en 2022) a 4 (2024) las tecnologías y procesos considerados en la encuesta, descartando el comercio electrónico (se entiende contenido dentro de las compras electrónicas), la intranet corporativa y la publicidad pagada en redes sociales y buscadores (ya que han sido consideradas variables que no proporcionan información sobre el uso que realizan las empresas de la tecnología).

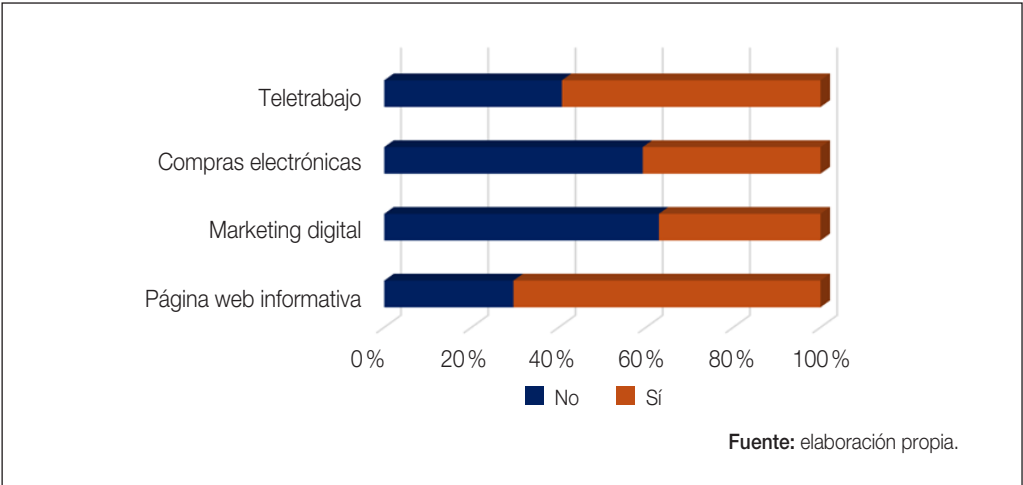
Si centramos el análisis en las cuatro variables que se mantienen, hay que mencionar que el primer lugar en ambos estudios lo ocupa el uso de la página web; la única diferencia está en el orden de su uso, ya que en 2022 el segundo puesto lo ocupa el teletrabajo, el tercero el marketing digital y el cuarto las compras electrónicas, mientras que en 2024 el segundo, tercero y cuarto lugar lo ocupan, respectivamente, el teletrabajo, las compras electrónicas y el marketing digital.

**Tabla 16. Resultados sobre el uso que realizan las empresas de las tecnologías o procesos**

Uso de tecnologías y procesos en las empresas	No	Sí
Página web informativa	29,63 %	70,37 %
Marketing digital	62,96 %	37,04 %
Compras electrónicas	59,26 %	40,74 %
Teletrabajo	40,74 %	59,26 %

**Fuente:** elaboración propia.

Gráfico 16. **Uso que las empresas realizan de las tecnologías o procesos**



Como se puede comprobar en la tabla 17 y el gráfico 17 sobre el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la estrategia de digitalización de su empresa, es necesario señalar que la afirmación que tiene mejor calificación en este sentido es «La digitalización es relevante en mi actual puesto de trabajo», seguida de «Hay una clara visión respecto a la estrategia digital a seguir para mantenernos competitivos a medio y largo plazo en mi empresa», mientras que la que recibe una peor calificación es la de «La estrategia digital se ha implementado en todas las unidades de negocio de mi empresa», aunque no debemos pasar por alto que hasta la peor calificada está por encima del aprobado, ya que obtiene una calificación superior a 3. Al comparar estos resultados con los obtenidos en 2022, hay que destacar que también en 2022 todas las premisas evaluadas estaban por encima del aprobado y también se posicionaba en primer lugar la afirmación sobre la existencia de una estrategia digital.

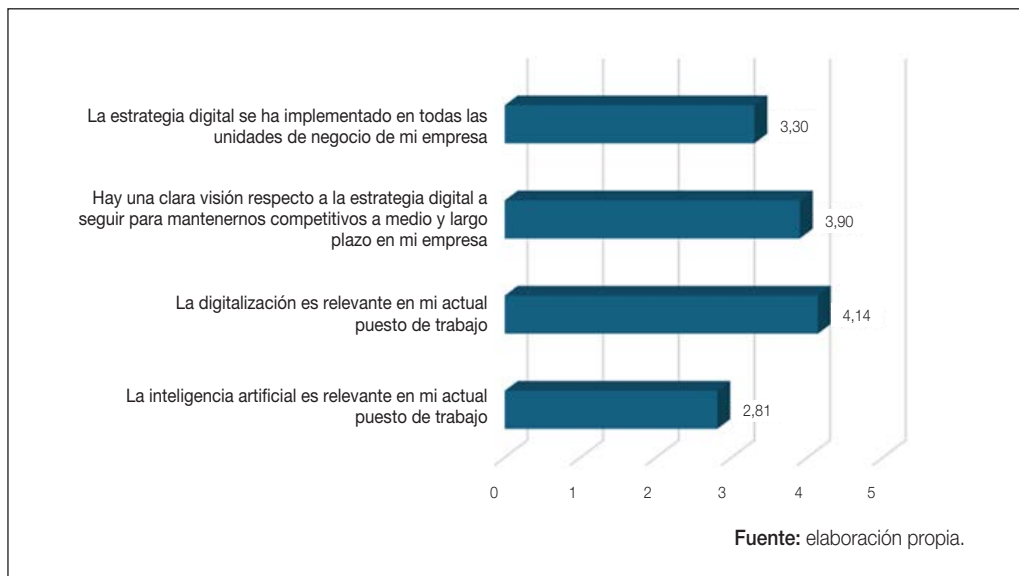
Tabla 17. **Señala su grado de acuerdo y desacuerdo respecto a la estrategia de digitalización de su empresa o entidad**

Estrategia digitalización (acuerdo/desacuerdo)	Media
La inteligencia artificial es relevante en mi actual puesto de trabajo	2,8
La digitalización es relevante en mi actual puesto de trabajo	4,1
Hay una clara visión respecto a la estrategia digital a seguir para mantenernos competitivos a medio y largo plazo en mi empresa	3,9
La estrategia digital se ha implementado en todas las unidades de negocio de mi empresa	3,3

Fuente: elaboración propia.



**Gráfico 17. Grado de acuerdo con la estrategia de digitalización de la empresa**



## 5. Conclusiones

Como conclusiones generales de este segundo trabajo o actualización, podemos indicar que nos ha vuelto puesto a poner de manifiesto varios aspectos clave relacionados con la formación y la empleabilidad de los egresados en los programas de contabilidad, principalmente, y en administración de empresas de forma más general, reflejando un panorama alentador y, a la vez, revelándonos desafíos o retos pendientes para la mejora de los programas formativos. Por ejemplo, aspectos como la integración de competencias digitales avanzadas y el fortalecimiento del eje de la información corporativa de sostenibilidad siguen siendo áreas clave para el futuro. Marín-Hernández *et al.* (2008) ya señalaban la importancia de adaptar las titulaciones universitarias a las exigencias del mercado laboral europeo, y estos hallazgos refuerzan dicha premisa en el contexto actual.

Asimismo, la percepción positiva de los egresados sobre la formación recibida refuerza la eficacia de los programas educativos, destacándose la combinación de teoría y práctica como un factor determinante para el éxito profesional, en línea con lo que Pérez García (2018) destacó en su análisis de que la calidad percibida de la formación es un predictor clave de la satisfacción laboral. Siguiendo las mismas tesis, Marín-Hernández (2021) destacó la ventaja competitiva de la sostenibilidad en las empresas y organizaciones, y se evidencia una creciente relevancia de esta dimensión en el ámbito empresarial, por lo que claramente

es un aspecto que los programas educativos del área de la información corporativa deben seguir desarrollando para responder a las demandas del mercado. En este sentido, la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030 establece directrices claras para integrar los principios éticos y ESG en la formación, y los egresados han reconocido su importancia como pilar necesario para su futuro desempeño profesional.

Por otro lado, el fortalecimiento de la vinculación universidad-empresa son elementos clave para mejorar la competitividad de los egresados. Este aspecto es señalado como primordial y estaría de acuerdo con lo que sugieren García Osma y Grande-Herrera (2023), ya que no solo enriquecen la formación académica, sino que también aumentan las oportunidades de inserción laboral en un contexto globalizado. Igualmente, este aspecto ha sido referenciado en ANECA (2021) cuando indican que la estrecha relación entre universidades y empresas facilita una alineación más efectiva de los currículos con las necesidades del sector productivo.

Por todo ello, como conclusiones destacadas de la adenda o actualización realizadas, podríamos señalar las siguientes:

- Alto nivel de empleabilidad. Un 96,29 % de los encuestados se encuentra actualmente empleado, lo que indica de nuevo una mejora respecto al estudio previo, que ya era significativamente alto para esta actividad profesional.
- Condiciones laborales favorables. Más del 80 % de los egresados encuestados cuenta con contratos indefinidos, lo que nos trasladaría que existe estabilidad laboral en el sector de la contabilidad y la administración de empresas.
- Percepción positiva de la formación recibida. La mayoría de los egresados considera que su formación académica ha sido adecuada para desempeñar sus funciones laborales, destacando por tanto la utilidad de las competencias técnicas y transversales adquiridas. Además, aumenta al 91,3 % los encuestados que consideran que los conocimientos adquiridos durante la titulación les han permitido desarrollar su trabajo, frente al 75 % anterior.
- Impacto de la digitalización y las nuevas tecnologías. Los egresados identifican la necesidad de una mayor integración de competencias digitales y el uso de tecnologías emergentes como áreas de mejora en los programas formativos recibidos.
- Asignaturas. Las asignaturas que han sido señaladas como claves en los programas han sido Análisis de Estados Contables, seguida de Contabilidad Financiera y Contabilidad de Sociedades, siendo la asignatura Análisis de Estados Contables la más relevante para lograr un puesto de trabajo.
- Relevancia de la sostenibilidad. Existe una creciente demanda por conocimientos relacionados con la sostenibilidad empresarial, reflejando la importancia de este eje transversal en su formación académica.

- Calidad de la formación académica. La percepción positiva de los egresados sobre la formación recibida refuerza la reputación de los programas ofrecidos por CEF.-UDIMA.
- Competencias transversales como ventaja competitiva. La capacitación en habilidades como el liderazgo, la comunicación y el trabajo en equipo representa un diferenciador clave en el mercado laboral.
- Éxito en posiciones de mando y dirección. El incremento en el número de egresados ocupando puestos de mayor responsabilidad demuestra el impacto positivo de la formación en el desarrollo profesional.

## Comparación con los resultados de 2022

La comparación con los resultados obtenidos en 2022 nos permite identificar las siguientes tendencias:

- Incremento en la empleabilidad. En el trabajo de 2022, el 94,12 % de los egresados estaba empleado, frente al 96,29 % actual, lo que evidencia una nueva mejora en este indicador, que ya reflejaba un dato elevado.
- Mayor estabilidad laboral. El porcentaje de contratos indefinidos ha aumentado un 14,57 %, mientras que han disminuido las modalidades de contrato temporal y de prácticas, presentes en el estudio anterior.
- Progresos en categorías profesionales. Se observa un aumento en la proporción de egresados ocupando posiciones de mando intermedio y directivo, lo que refleja un avance en el desarrollo profesional.
- Persistencia de desafíos. Aunque los resultados son positivos, se mantienen áreas de mejora, especialmente en la integración de competencias digitales y tecnológicas.

## Puntos clave en cuanto a empleabilidad

La empleabilidad sigue siendo uno de los focos principales de este trabajo, destacando las siguientes conclusiones principales:

- Formación práctica y orientada al mercado. Los egresados valoran especialmente las asignaturas que combinan teoría y práctica, destacando su utilidad en el entorno laboral.
- Competencias transversales como diferenciador. Habilidades como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la adaptabilidad son reconocidas como fundamentales para el éxito profesional.

- Importancia de las prácticas profesionales. La experiencia práctica sigue siendo un factor determinante para facilitar la inserción laboral, subrayando la necesidad de fortalecer las colaboraciones universidad-empresa.
- Rol de la formación continua. La actualización constante de competencias es clave para mantener la competitividad en un entorno laboral dinámico y en rápida transformación.

## Retos y áreas de mejora para el futuro

Se han identificado varios retos y áreas clave que deben afrontarse para fortalecer la relevancia y eficacia de los programas formativos del área de contabilidad y administración de empresas:

- Integración de competencias digitales avanzadas. Ampliar la formación en herramientas tecnológicas y en inteligencia artificial, áreas cada vez más demandadas por el mercado laboral.
- Fortalecimiento de la sostenibilidad en los programas. Incorporar de manera más profunda los principios de sostenibilidad y la información corporativa de sostenibilidad, principalmente desde el ámbito del *reporting*.
- Adaptación a las nuevas demandas del mercado laboral. Diseñar programas académicos más flexibles que se ajusten a la rápida transformación del entorno profesional.
- Aumento de la vinculación universidad-empresa. Fortalecer las relaciones con el sector empresarial para asegurar que la formación impartida en la universidad esté alineada con la realidad empresarial.

En resumen, los resultados de este segundo trabajo no solo reflejan avances significativos, sino que también nos permitirían aportar evidencias claras para trazar una hoja de ruta que continúe fortaleciendo los programas formativos de contabilidad y garantizar su relevancia en un entorno laboral dinámico y en constante evolución. Sin duda, la contabilidad y sus profesionales se enfrentan a un contexto de evolución vertiginosa, con cambios en el paradigma de la presentación de información corporativa (financiera y de sostenibilidad) y la irrupción de nuevas tecnologías, que requieren de perfiles cualificados que destaquen por sus habilidades de adaptación y su capacidad de análisis y toma de decisiones. El desafío que suponen los avances tecnológicos, normativos y sociales exige un progreso de la actividad profesional y la relación universidad-empresa priorizando en cierta forma los perfiles en desempeños estratégicos frente a los tradicionalmente más técnicos, al menos, en este nivel de la etapa formativa.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Benito, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen González, J. M.<sup>a</sup> (2008). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Economía y Administración de Empresas*.
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*.
- ANECA (2021). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de empleo y empleabilidad de sus egresados y egresadas*.
- ANECA (13 de noviembre de 2023). ANECA, CEOE, CEPYME, CCOO y UGT colaboran en la puesta en marcha de un sello de empleabilidad y emprendimiento para universidades. <https://www.aneca.es/-/aneca-ceoe-cepyme-ccoo-y-ugt-colaboran-en-la-puesta-en-marcha-de-un-sello-de-empleabilidad-y-emprendimiento-para-universidades>
- Bergan, S. (2019). The European Higher Education Area: A Road to the Future or at Way's End? *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 23-49. Universidad de Deusto.
- Comisión Europea (2020). *Shaping Europe's Digital Future European Union*.
- Consejo General de Economistas y Consejo General de Colegios Oficiales de Graduados e Ingenieros Técnicos Industriales de España (2021). *Desarrollo sostenible de la pyme en España*.
- Fundación CYD (2020). *Informe 2020 CYD*.
- Fundación CYD (2023). *Informe 2023 CYD*.
- Fundación CYD (2024). *Ranking CYD*.
- Fundación Universidad-Empresa (2022). *Encuesta a estudiantes y recién graduados de universidades españolas acerca de la situación en el ámbito universitario y profesional*.
- Gaebel, M. y Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.
- García Osma, B. y Grande-Herrera, C. (2023). La contabilidad, la investigación y la universidad. *Revista Economistas, Pasado, Presente y Futuro de la Contabilidad*, 183, 160-170.
- García Osma, B., Mora, A. y Pierk, J. (2023). Dissemination of Accounting Research. *European Accounting Review*, 31(5), 1-31.
- Ginesta, J. (2024). *Informe OBS: La empleabilidad en 2024*. OBS Business School.
- Ham, C., Hann, R. N., Rabier, R. N. y Wang, W. (2023). *Audit Skill Demands and Audit Quality: Evidence from Job Postings (Working Paper)*.
- Hernández Rivero, V. M. y San Nicolás Santos, M.<sup>a</sup> B. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre su grado de competencias digital. *Hamut'ay, Revista de Divulgación Científica de la Universidad Alas Peruanas*, 6(1), 7-18. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1571>
- KPMG (2020). *Survey on Sustainability Reporting 2020*.



- Lahera Sánchez, A. (2021). El debate sobre la digitalización y la robotización del trabajo (humano) del futuro: automatización de sustitución, pragmatismo tecnológico, automatización de integración y heteromatización. *Revista Española de Sociología*, 30(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.66>
- Marín-Hernández, S. (2021). Los nuevos reportings corporativos en el ámbito de la información no financiera o en materia de sostenibilidad: el papel de la profesión. *Revista Economistas, Información No Financiera o de Sostenibilidad: Presente y Futuro*, 175, 15-30.
- Marín-Hernández, S. (2022). Evolución de información no financiera o en materia de sostenibilidad en España. *Revista Economistas, España 2021. Un balance*, 177 [extra], 177-184.
- Marín-Hernández, S., Antón-Renart, M. y Palacios Manzano, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 139, 541-587.
- Marín-Hernández, S., Lejárraga-García, A., Ortiz-Martínez, E., Briones-Ortega, J., Tovar-Jiménez, J., Vela-Ródenas, J. J., Cañizares-Espada, M., Palacios-Manzano, M., Madrigal-Barrón, P. y Víctor-Ponce, P. (2022). Estudio empírico sobre los conocimientos, habilidades y necesidades empresariales en el ámbito de la contabilidad y la administración de empresas: Un análisis a partir de los grados y posgrados de CEF.- UDIMA. *Revista de Contabilidad y Tributación. CEF*, 2(472), 5-86. <https://doi.org/10.51302/rcyt.2022.7665>
- Mazars (2021). *Leadership in AI 2021: Boards, Barriers and New Beginnings*.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (2020). *España Digital 2025*. Gobierno de España.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018)*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2021). *Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. Secretaría de Estado para la Agenda 2030.
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad (2023). *Uso de inteligencia artificial y big data en las empresas españolas 2022*. Ministerio de Economía, Comercio y Empresa.
- Ortiz Martínez, E. (2023). Contabilidad y sostenibilidad. *Revista Economistas, Pasado, Presente y Futuro de la Contabilidad*, 183, 144-149.
- Pérez García, F. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad*. Fundación BBVA.
- Pérez García, F. y Aldás Manzano J. (dirs.) (2023). *Análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Fundación BBVA; Ivie.
- Sánchez Osorio, I. A. (2023). Inteligencia artificial en la educación superior: un análisis bibliométrico. *Revista Superior y Sociedad*, 35(2), 156-173. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.820>
- UDIMA (2013). *Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Dirección y Gestión Contable*.
- UDIMA (2014). *Memoria del Plan de Estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas*.
- UDIMA (2015). *Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Auditoría de Cuentas*.

UDIMA (2017). *Memoria del Plan de Estudios del Máster Universitario en Dirección Económico Financiera*.

UDIMA (2019). *Memoria del Plan de Estudios del Grado en Economía*.

Villar, A. (2020). *La inserción laboral de los egresados universitarios en España 2018*. Fundación BBVA.

**Salvador Marín-Hernández.** Catedrático de la Universidad de Murcia. Presidente de la European Federation of Accountants and Auditors for SMEs, director del Servicio de Estudios del Consejo General de Economistas y miembro de Sustainability Reporting Board del EFRAG y del Comité de Sostenibilidad del ICAC. En su labor de investigación, ha publicado en revistas españolas y extranjeras más de 200 trabajos, además de otros trabajos del ámbito de la educación universitaria y comunicaciones a congresos, la mayoría, dentro de sus principales líneas de investigación: información corporativa (financiera y no financiera o de sostenibilidad), pymes y entidades de crédito. Ha participado en más de 30 proyectos y contratos de investigación. Ha realizado estancias en universidades extranjeras y ha sido reconocido con diversos premios por su actividad investigadora. Colaborador en prensa escrita con artículos de opinión. Ha desempeñado diversos cargos institucionales y proyectos de transferencia universidad-empresas. <https://orcid.org/0000-0001-9902-1941>

**Ana Lejárraga-García.** Licenciada en Matemáticas y doctora en Economía por la Universidad de Valencia. Profesora del Grupo Educativo CEF.- UDIMA. Preparadora de oposiciones a diferentes cuerpos de funcionarios de Hacienda en la especialidad de matemáticas financieras. Autora de diversas publicaciones relacionadas con sostenibilidad, la viabilidad de los sistemas de jubilación y la educación matemática. Participación en grupos de investigación nacionales. <https://orcid.org/0000-0003-2342-6373>

**Esther Ortiz-Martínez.** Catedrática de la Universidad de Murcia. Vicepresidenta de Economistas-Contables del Consejo General de Economistas de España. Ha completado su formación con estancias en diversas universidades extranjeras. En su labor de investigación, ha publicado en revistas españolas y extranjeras. Editora de la revista *Social Responsibility Journal*. Sus principales líneas de investigación abordan la contabilidad, la educación universitaria y la revelación internacional de información corporativa: financiera y no financiera o de sostenibilidad. Ha desempeñado diversos cargos institucionales y proyectos de transferencia universidad-empresas. <https://orcid.org/0000-0002-9693-2106>

**Javier Briones-Ortega.** Profesor de Auditoría y Consolidación en másteres y grados del Grupo Educativo CEF.- UDIMA. Auditor de cuentas del ICAC y experto contable acreditado por AECA. <https://orcid.org/0000-0002-4477-5735>

**Juan F. Noblejas-Maestriño.** Doctor en Derecho y Sociedad por la UDIMA. Coordinador del Área Contable y Financiera en el Grupo Educativo CEF.- UDIMA. Ha participado y colabora como profesor en la docencia de numerosos másteres y cursos, tanto en estudios oficiales, como el Máster en Asesoría Jurídica de Empresas y el Máster en Marketing Digital, como estudios propios, del Grupo Educativo CEF.- UDIMA. <https://orcid.org/0009-0007-7193-3843>

**José Tovar-Jiménez.** Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, especialidad Empresa. Doctor en Derecho y Sociedad. Compatibiliza su actividad profesional en la docencia tanto como profesor en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de UDIMA, donde imparte clases en el Máster Universitario en Dirección Económico-Financiera y en el Máster Universitario en Dirección y Administración de Empresas (MBA), y donde también ha dirigido numerosos TFM, con la preparación de opositores y la formación para empresas en CEF.- Participa en el grupo de investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales enfocado en el área de sostenibilidad y *reporting* financiero. <https://orcid.org/0000-0001-8760-4218>

**Manuela Cañizares-Espada.** Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales y doctora en Auditoría y Contabilidad por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Actualmente, es decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de UDIMA, donde también ejerce como profesora e investigadora en el área económico-financiera. Cuenta con experiencia docente e investigadora en varias universidades públicas y privadas (UCM, UCLM, UAM y UDIMA). Es autora de diversas publicaciones centradas en temas como la sostenibilidad, la auditoría, la responsabilidad social, el desarrollo sostenible, la transparencia y la educación superior. <https://orcid.org/0000-0002-8164-3694>

**Marcos Antón-Renart.** Doctor europeo y profesor contratado doctor del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Murcia. Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Murcia. Actualmente, vicedecano de Relaciones Internacionales de la Facultad de Economía y Empresa de la misma universidad. Director ejecutivo de Economistas Contables, órgano especializado del Consejo General de Economistas de España. Ha publicado en diversas revistas españolas y extranjeras sobre contabilidad, información financiera y uso de redes sociales en la economía, entre otros temas. <https://orcid.org/0000-0003-4184-726X>

**Patricia Madrigal-Barrón.** Doctora en Economía, con mención *cum laude* y Premio Extraordinario. Docente e investigadora en UDIMA, donde imparte asignaturas del ámbito de la macroeconomía, la microeconomía y la economía de la empresa. Profesora de Economía en la preparación de oposiciones del cuerpo de Ministerio de Hacienda en CEF.- En el ámbito de la investigación, ha participado en proyectos económicos, sociales y de innovación educativa tanto en el ámbito nacional como en el internacional. <https://orcid.org/0000-0001-7889-4110>

**Patricia Víctor-Ponce.** Doctora sobresaliente *cum laude* en Administración de Empresas por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y licenciada en Derecho y Administración de Empresas por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Desde 2010 es profesora de Contabilidad en diferentes titulaciones de UDIMA. Ha participado en numerosos congresos y jornadas, y posee artículos de investigación en revistas de impacto. Sus líneas de investigación se han centrado en la relación entre la universidad y la sociedad, la auditoría y la información sobre sostenibilidad. <https://orcid.org/0000-0001-9644-3997>

#### Contribución de los autores:

Introducción: Salvador Marín-Hernández y Esther Ortiz-Martínez.

Estado de la cuestión en el estudio previo: Javier Briones-Ortega, Patricia Madrigal-Barrón, Patricia Víctor-Ponce, Juan F. Noblejas-Maestriño, Marcos Antón-Renart y Esther Ortiz-Martínez.

Metodología: Salvador Marín-Hernández.

Análisis de los resultados: Salvador Marín-Hernández, Manuela Cañizares-Espada, Ana Lejárraga-García y José Tovar-Jiménez.

Conclusiones: todos los coautores.

Revisión final: Salvador Marín-Hernández.