



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Vientos de Cambio. Evaluación de la Pertinencia  
y Nivel de Logro de las Competencias del  
Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia**

**D<sup>a</sup> María Luisa Belmonte Almagro**

2017





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Vientos de cambio. Evaluación de la pertinencia y nivel de logro de las competencias del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia**

-Doctoranda-

**Dña. María Luisa Belmonte Almagro**

-Directora-

**Dra. Dña. María Paz García Sanz**

**2017**



# Agradecimientos

*“¿Por qué? Porque el orgullo nos hace hacer cosas extrañas, y porque la generosidad debe recompensarse con generosidad. Pero sobre todo porque me pareció que era lo correcto, y eso ya es razón suficiente.”*

Saber, y saberlo demostrar es saber dos veces. Por ello me gustaría devolver escuetamente, en forma de palabras, lo mucho que he tenido la suerte de recibir.

A mi referente de vida, mi modelo a seguir, al eje de mi columna vertebral personal. Mi padre, el cual me ha enseñado que el único lugar donde el éxito viene antes que el trabajo es en el diccionario.

A mi madre, por su incansable fuerza y confianza ciega en mí. Por contagiarme tantas veces su positivismo y enseñarme que la educación nunca ha sido cosa de títulos.

A ti, Bego, mi fiel e incansable compañera de batalla. Cuando necesité una mano, tú me diste dos. Jamás podré recompensar todo el apoyo psicológico y tranquilidad que me has regalado, siempre altruistamente.

A mi directora M<sup>a</sup> Paz, por su paciencia infinita. Por volcar en mí sus innumerables virtudes y su intachable código deontológico. Por quererme tal y como soy y enseñarme fortalezas de mi carácter que ni yo misma conocía.

Por último, en estos efímeros momentos donde nuestro tiempo es el mayor regalo que le podemos hacer a una persona, no puedo concluir sin agradecer tanto a alumnos como profesores su colaboración en este estudio.

Vuelan vientos de cambio y yo, bajo ningún concepto, dejaré de batir las alas.



# Índice

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	<b>1</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1. EL TÍTULO DE GRADO EN PEDAGOGÍA</b>	
Introducción	9
1.1. Construcción del espacio europeo de educación superior	11
1.2. Los títulos de grado en las universidades españolas	17
1.3. El Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia	23
1.4. Las guías docentes de asignatura	31
<b>CAPÍTULO 2. EL MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>	
Introducción	47
2.1. Delimitación conceptual del término competencia	49
2.2. Clasificación de las competencias	58
2.3. De la formación en contenidos a la formación en competencias	64
2.4. Metodologías para el aprendizaje de competencias	70
<b>CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS</b>	
Introducción	85
3.1. Conceptualización de la evaluación de competencias	87
3.2. Orientaciones para la evaluación de competencias	91
3.3. Procedimientos para la evaluación de competencias	99

## **CAPÍTULO 4. PROFESIONALIZACIÓN DEL PEDAGOGO**

Introducción	111
4.1. La universidad del siglo XXI	115
4.2. Universidad e inserción laboral	120
4.3. Empleabilidad de graduados universitarios	126
4.4 Perfiles profesionales del pedagogo	133

## **MARCO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

Introducción	147
5.1. Objetivos de la investigación	148
5.1.1. Objetivo general	148
5.1.2. Objetivos específicos	148
5.2. Metodología	149
5.2.1. Participantes	149
5.2.2. Técnicas e instrumentos de recogida de información	152
5.2.3. Método y procedimiento	155
5.2.4. Técnicas de análisis de datos	156

## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Introducción	161
6.1. PRIMER OBJETIVO. Conocer el grado de pertinencia de las competencias planificadas en las guías docentes, diferenciando entre competencias transversales y específicas	
6.1.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado	162



6.1.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado	163
6.2. SEGUNDO OBJETIVO. Analizar el grado de pertinencia de las competencias, en función del curso en el que estén matriculados los estudiantes	
6.2.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado	165
6.2.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado	169
6.3. TERCER OBJETIVO. Estudiar la pertinencia de las competencias por cursos, en función de la asignatura a la que pertenecen	
6.3.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado	172
6.3.1.1. Pertinencia de las competencias de primer curso	173
6.3.1.2. Pertinencia de las competencias de segundo curso	183
6.3.1.3. Pertinencia de las competencias de tercer curso	194
6.3.1.4. Pertinencia de las competencias de cuarto curso	202
6.3.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado	210
6.3.2.1. Pertinencia de las competencias de primer curso	210
6.3.2.2. Pertinencia de las competencias de segundo curso	215
6.3.2.3. Pertinencia de las competencias de tercer curso	219
6.3.2.4. Pertinencia de las competencias de cuarto curso	222
6.4. CUARTO OBJETIVO. Explorar el nivel de logro de las competencias, comparando entre transversal y específico, tanto a nivel global como por cursos	
6.4.1. Percepción del alumnado	226
6.4.2. Percepción del profesorado	229
6.5. QUINTO OBJETIVO. Observar el nivel de logro de las competencias de cada asignatura de la titulación de Grado en Pedagogía	
6.5.1. Percepción del alumnado	232
6.5.1.1. Nivel de logro de primer curso	232
6.5.1.2. Nivel de logro de segundo curso	238
6.5.1.3. Nivel de logro de tercer curso	243

6.5.1.4. Nivel de logro de cuarto curso	247
6.5.2. Percepción del profesorado	251
6.5.2.1. Nivel de logro de primer curso	251
6.5.2.2. Nivel de logro de segundo curso	254
6.5.2.3. Nivel de logro de tercer curso	257
6.5.2.4. Nivel de logro de cuarto curso	259
6.6. SEXTO OBJETIVO. Contrastar la percepción del profesorado y del alumnado en relación a la pertinencia de las competencias, así como el grado en el que se han logrado dichas competencias, tanto a nivel global como por cursos	
6.6.1. Pertinencia global	261
6.6.2. Pertinencia por cursos	262
6.6.3. Nivel de logro global	264
6.6.4. Nivel de logro por cursos	265
6.7. SÉPTIMO OBJETIVO. Relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes, con las calificaciones obtenidas por los mismos	
6.7.1. Promedio nivel Grado	267
6.7.2. Promedio nivel curso	268
6.7.3. Promedios nivel asignatura	269
6.7.3.1. Promedios nivel asignatura de primer curso	270
6.7.3.2. Promedios nivel asignatura de segundo curso	271
6.7.3.3. Promedios nivel asignatura de tercero curso	273
6.7.3.4. Promedios nivel asignatura de cuarto curso	274
6.7.4. Correlación nivel de logro competencial-calificaciones	275
6.7.4.1. Correlación nivel de logro. Percepción del alumnado	276
6.7.4.2. Correlación nivel de logro. Percepción del profesorado	277

## **7. CAPÍTULO SÉPTIMO. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN**

Introducción	281
7.1. Discusión y conclusiones	282
7.2. Luces y sombras: prospectiva de la investigación	304
<b>REFERENCIAS</b>	311
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	369
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	371
<b>ANEXOS</b>	379
Cuestionarios alumnos	381
Cuestionarios profesores	421



# Introducción general

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un entramado de grandes transformaciones debido a la globalización y al avance de la sociedad del conocimiento (Escarbajal e Izquierdo, 2013). La cuarta Revolución Industrial que envuelve nuestra sociedad está interactuando con diversos factores socioeconómicos y demográficos para crear una tormenta perfecta de cambio paradigmático, que está dando pie a grandes alteraciones en los mercados laborales (Work Economic Forum, 2016). La educación superior presenta como referente principal la producción del saber, que ha implicado diversas reformas en las universidades (Rengifo Millan, 2015). La sociedad exige así a las instituciones universitarias que adapten sus tradicionales cometidos a la nueva realidad que acontece, enfocando su mirada hacia temas de empleabilidad. La universidad pues debe ser el motor que impulse y dirija el funcionamiento social, donde se camine juntos hacia el desarrollo (Rodríguez Esteban, 2013).

En este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, y ha de involucrarse como mediador. Ha de evolucionar de ser un transmisor de conocimientos a ser un gestor de ambientes de aprendizaje (García Retana, 2011), debiendo conceder al alumno el protagonismo e implicación que merece, dejando atrás las metodologías arcaizantes del sistema educativo (Rodríguez Pérez, y Simón, 2014).

Esta investigación, desde, por y para la Universidad, basada en el principio fundamental que argumenta que cuanto más se trabajan las competencias, mayor posibilidad existe de mejorarlas (Rodríguez Martínez, 2012), desde la

visión de los criterios metodológicos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pretende evaluar la pertinencia y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas incluidas en las guías docentes de las asignaturas que conforman el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Con ello se busca fundamentalmente, proporcionar una serie de respuestas dentro de la gran pregunta: ¿qué tipo de egresado queremos formar?, ayudando también a la rendición de cuentas a la sociedad en general y a la Universidad en particular. Así pues, es de vital importancia este estudio contextualizado que, además coincide en el tiempo con la acreditación del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, llevada a cabo por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). De este modo, los resultados aquí presentados sirven de diagnóstico para evaluar la situación del alumnado y del profesorado, siendo útil para la reflexión y la mejora de la calidad en la formación, y para la toma de decisiones en los programas formativos.

Así pues, a lo largo de este estudio, fundamentado en cuatro grandes pilares, se presenta inicialmente el camino recorrido por el título de Grado en Pedagogía, y sus implicaciones dentro de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Se contextualiza dicha investigación en los títulos de Grado en las universidades españolas, focalizando la atención en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, donde cobran especial interés sus guías docentes de asignatura.

El recorrido continúa con una parada en el modelo de formación por o en competencias, realizando una delimitación conceptual del término competencia, clasificándolas y efectuando algunas orientaciones metodológicas para la enseñanza de las mismas en educación superior.

Seguidamente, prestando atención a la evaluación de competencias, se presenta una conceptualización del término, añadiendo algunas orientaciones para su realización, así como una serie de procedimientos e instrumentos de recogida de información adecuados para efectuar dicha evaluación.

El marco teórico de la investigación concluye con un capítulo dedicado a la profesionalización del pedagogo. En él se presta atención a la Universidad del siglo XXI y la problemática que envuelve la inserción laboral, así como también se muestran los perfiles profesionales del pedagogo.

Una vez cerradas las puntualizaciones teóricas dentro de estos cuatro capítulos iniciales, seguidamente se exponen los objetivos de la investigación, así como los aspectos metodológicos de la misma, incluyendo la población y muestra estudiada, las técnicas e instrumentos de recogida de información, el método y procedimiento, junto con las técnicas de análisis de datos empleadas.

A continuación, se muestran los resultados de la investigación, presentados en función de los objetivos planteados en la misma, indicando diferentes niveles de concreción desde la percepción de los dos colectivos implicados: profesorado y alumnado.

Finalmente, la investigación concluye con un capítulo dedicado a la discusión y conclusiones obtenidas, contrastadas con otros estudios. También se muestran las proyecciones e implicaciones educativas del estudio, las cuales nos invitan a pensar sobre futuras líneas de investigación.





# **Marco Teórico**





# **CAPÍTULO I**

**El título de Grado en Pedagogía**



## INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la educación tal y como hoy la conocemos, están definidos en la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, postulados por la revolución francesa de 1789 (Pérez Luño, 2015). Actualmente, en el siglo XXI se puede afirmar con rotundidad que sus características principales son completamente diferentes a las de siglos anteriores.

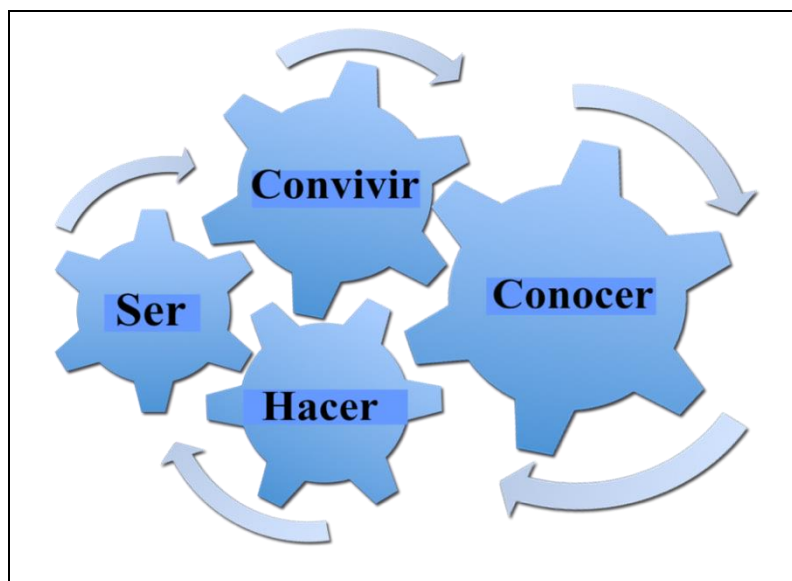
Inicialmente en el siglo XIX, la primordial motivación de la educación era conseguir la mayor tasa de alfabetización posible, mientras que el siglo XX se caracterizó por querer ampliar esta educación a toda la población, y por su prolongación en los ámbitos de la formación académica, entre ellos los estudios universitarios a mediados de siglo (Lozano, 2001). En ambos casos la función educativa ha contado con el mismo objetivo: permitir el acceso de la comunidad a la información, la cultura y la tecnología a través de procesos de enseñanza-aprendizaje. (Guereña et al., 2012).

Hoy día, el escenario educativo es muy diferente. La alfabetización es prácticamente universal, y tanto formación básica como laboral se encuentran al alcance de todos, al igual que la información, la cultura y la tecnología, que se pretendían acercar a la sociedad en el siglo anterior (Jacobs, 2014). Así, en este contexto, nos encontramos con una educación para todos a lo largo de toda la vida (*life long learning*), donde adquiere protagonismo más que nunca una educación permanente y profesional que sea capaz de adaptarse a los vertiginosos cambios de la sociedad y ofrezca respuesta a las controversias de un mundo globalizado y multicultural (Buendía, Olmedo y González Gijón, 2010; Fulford, Robinson y Thompson, 2015; Rengifo, 2015; Tejada, 2012).

Tal y como defiende Delors (2013), en este siglo XXI, se plantea una serie de exigencias a la educación caracterizadas por su casi contradictoria singularidad. Por un lado, se deben transmitir conocimientos teórico-técnicos de forma masiva y eficaz, para adecuarlos a las demandas de las competencias del futuro, mientras que por otro lado, se deben reforzar las pautas para no perder el rumbo en el mar de información que abrumba nuestra sociedad.

Las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales que en los diversos ámbitos de la acción humana han generado la globalización, están ligadas a diversos factores, entre los cuales se destaca el papel cada vez más relevante del conocimiento (Tedesco, 2007). Dichas transformaciones no dejan de afectar a la institución académica en sí, y, en particular, a la educación superior, la cual ha experimentado cambios importantes en los últimos años (Alfaro Rocher, 2006).

Las instituciones educativas se ven influenciadas por todos estos movimientos y juegan un papel protagonista, que les exige replantear sus relaciones con la sociedad (De Vargas, Barrios, y Santiago, 2005). El nuevo rumbo que toma la educación, fraguado en concepciones pedagógicas afines a los cuatro pilares básicos que dieron forma al informe Delors (Delors et al., 1996), abogaba de nuevo por una educación que enseñase a conocer, hacer, convivir y ser (Figura 1). Más concretamente, hoy en día se defiende una educación que enseñe a conocer y permita al estudiante dominar las herramientas del conocimiento y la comunicación, comprendiendo así mejor el entorno que le rodea, favoreciendo el despertar de la curiosidad intelectual, sin dejar de lado la capacidad crítica y el imprescindible sentido autónomo de juicio.



*Figura 1.* Cuatro pilares de la educación

Aprender para conocer implica así, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Una instrucción que enseñe a aprender a hacer, mostrándole al alumno como poner en práctica sus conocimientos, y que permita adquirir competencias personales como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias y fomente la creatividad. Que enseñe a aprender a convivir en comunidad, a conocernos a nosotros mismos, a realizar una correcta autocrítica desarrollando empatía con el amplio contexto en el que nos desenvolvemos.

Por último, una formación que prepare para aprender a ser, permitiendo desarrollar la libertad y la autonomía (Tedesco, 2011). Así pues, con estos cuatro principios desarrollados, un proyecto educativo estaría habilitado para hacer frente a las exigencias de la Unión Europea (UE) para las Universidades.

## **1.1. CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Según la UNESCO (2004), las universidades son las instituciones que mayores transformaciones deberán asumir en este nuevo milenio, por su labor de generar conocimiento y su valor añadido en el nuevo modelo económico y social.

Si ponemos la mirada en los últimos tiempos, podemos comprobar múltiples movimientos y medidas llevadas a cabo por los distintos Estados Europeos, con el objetivo de impulsar la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015), aun suponiendo esto un gran reto educativo que traería consigo ciertos riesgos educativos (Inayatullah y Gidley, 2003; Barkholt, 2005).

Las actuaciones llevadas a cabo en este proceso de convergencia incidieron tanto en los cambios estructurales relacionados con la organización y gestión de nuevas propuestas formativas de máster, grados, programas de movilidad, homologación de títulos, etc. (Guth, 2006; Vlasceanu y Voicu, 2006), como en

el cambio cultural que implicaba para el contexto universitario en general la incorporación del nuevo modelo educativo propuesto (Rué y Lodeiro, 2010).

Este EEES, que según Valle (2006, p. 348) es “el más ambicioso de los proyectos de la política educativa de la UE en toda su historia”, se comienza a gestar con la publicación de la Magna Charta Universitatum de Bolonia (1988), la cual, siguiendo a Burriel Devesa, García-Posada Gómez, Martínez Cuadrado, Martínez Cuadrado y Esteban Martín (2006), postula cuatro principios fundamentales:

1. Una autonomía universitaria con independencia moral y científica de todo poder político y económico.
2. Una unión tangible entre docencia e investigación.
3. Libertad de investigación, de enseñanza y de formación, rechazando la intolerancia y promoviendo el dialogo.
4. No atender a fronteras geográficas o políticas, estableciendo un conocimiento recíproco y de interacción entre las distintas culturas.

Una generalizada aceptación global sitúa la aparición de este espacio europeo en la Declaración de la Sorbona de 1998, ampliándose un año más tarde en la Declaración de Bolonia (1999), desencadenante del movimiento en que está inmerso el ámbito universitario europeo y la Educación Superior a nivel mundial. Es en este momento cuando se establecen sus líneas generales y se hace hincapié en la cooperación universitaria. Este proceso promueve un cambio en los sistemas de educación superior, con el propósito de lograr los objetivos de convergencia educativa, comparabilidad y movilidad de personal docente, de administración y servicios y estudiantil, dado que los estándares de competencia reconocidos a nivel nacional, o a través de un grupo de naciones, pueden formar un componente clave para ayudar a la movilidad de mano de obra cualificada (Organización Internacional del trabajo, 2015). Todo ello provoca una necesaria revisión de la estructura de las titulaciones, planes de estudio, los sistemas de evaluación de estudiantes, de personal docente y de los programas de actuación (González, Montaña y Hassall, 2009).



A modo de recapitulación, es importante hacer un recorrido por las diferentes decisiones que se han ido tomando respecto a esta Reforma, desde sus orígenes con la Carta Magna, hasta la más reciente de las declaraciones realizada por los ministros europeos en Armenia (European Higher Education Area, 2015).

Así pues, a partir de la proclamación de la Carta Magna se van sucediendo una serie de declaraciones que constituyen la base del conjunto normativo de la nueva reforma universitaria. En cada una de estas reuniones se fueron dando pequeños pasos y poniendo énfasis sobre los pilares en los que se apoya un cambio de tal envergadura.

En la Declaración de La Sorbona (1998) participaron cuatro países europeos: Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Aquí comenzó a fraguarse una nueva estructura universitaria formada por dos ciclos que permiten equivalencias internacionales, con un nuevo sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), que presta especial atención al fomento de la movilidad, para generar una mayor oportunidad de empleo. De este modo, para el pleno desarrollo de la nueva Reforma, se hacía imprescindible una apertura en cuanto a estudios multidisciplinares, un perfeccionamiento del idioma y también, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La Declaración de Bolonia (1999) reúne 29 estados europeos, siendo considerado el texto fundamental que condujo hacia un cambio en profundidad de carácter estructural, curricular y organizativo. Es en este momento cuando aparece el concepto de competencia como gran eje vertebrador y que posee la triple finalidad de dar respuesta a los nuevos retos, fortalecer una conciencia y valores comunes, y sentir la pertenencia a un espacio social y cultural de todos. En este momento se concretaron seis objetivos para alcanzar en la primera década del año 2000 (adopción de un sistema de títulos comparables a través del Suplemento Europeo al Título; establecimiento de dos ciclos: Grado y Postgrado; implantación del crédito ECTS (European Credit Transfer Accumulation of System); promoción de la movilidad; potenciación de garantías de calidad; y colaboración europea.

En la Declaración de Praga (2001) se revisó el informe “Profundización del proceso de Bolonia” realizado por un grupo de seguimiento, denominado Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), que comprobó cómo se estaba llevando a cabo, en cada país, el proceso. Esta Declaración se completa con el Consejo Europeo de Barcelona en 2002, en el que se reafirmaron los tres principios básicos que inspiran el Programa de trabajo para 2010: mejora de la calidad, facilitación de acceso universal y apertura a una dimensión mundial.

En 2003 acontece el Comunicado de Berlín, donde los Ministros responsables de la Educación Superior de 33 países europeos mostraron su acuerdo con los progresos que se estaban llevando a cabo en el proceso, e intensifican sus esfuerzos por conseguir los objetivos propuestos, animando a un compromiso aún mayor por parte de todos los implicados en aras de alcanzar los fines deseados. En este comunicado se veló por la responsabilidad de la institución que garantice la calidad de la educación superior, donde la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en Educación Superior (ENQA), en cooperación con la Asociación de Universidades Europeas (EUA), la Asociación Europea de instituciones de Educación Superior (AURASHE) y la Unión Nacional de Estudiantes en Europa (ESIB), se encargaron de desarrollar los procedimientos y orientaciones necesarias para establecer las guías de calidad. Así, Europa y sus responsables solicitaban a todos los miembros del continente que describieran las cualificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de perfiles, competencias y resultados de aprendizaje (Keeling, 2006; Huisman, y Van der Wende, 2004). En este momento se prestó especial atención a cuestiones ya expuestas en precedentes declaraciones, como la constitución de sistemas de acreditación y calidad, o el necesario fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, a través del diseño de itinerarios flexibles y apoyándose en el ECTS, entre otros (Del Pozo Andrés, 2009).

En el Comunicado de Bergen (2005) el número de participantes activos en el proceso asciende a 45. Se comprueba, gratamente, como las reformas en cuanto a legislación, en la mayoría de países, ya se estaban llevando a cabo. Por otro

lado, la coordinación política seguía siendo un punto a intensificar, sabiendo que existen tres vértices insustituibles que debían colaborar para alcanzar las metas propuestas por el proceso: las instituciones, el personal laboral (profesores y personal de administración y servicios) y los estudiantes.

En el Comunicado de Londres (2007), el tema central fue la apertura hacia la concepción de un mundo globalizado. Los avances logrados hasta el momento eran positivos, siendo 46 los países que en este momento participaron en dicho proceso. La educación que se defiende está centrada en el estudiante, tratándose aquí temas como la movilidad del profesorado del personal de administración y servicios y de los estudiantes, estructura de los estudios y eliminación de barreras de acceso, reconocimiento de títulos, marco de cualificaciones, aprendizaje a lo largo de toda la vida, certificación de la Calidad y Registro Europeo de Agencias de Calidad, doctorandos, dimensión social, y globalidad del EEES.

El Comunicado de Benelux (2009) incluye la participación de 20 países no europeos en el primer Foro de Políticas sobre Bolonia. Se trataron asuntos como la dimensión social, el aprendizaje permanente, empleabilidad, aprendizaje centrado en el estudiante, la educación, investigación e innovación, la apertura internacional y las políticas de movilidad.

En la Declaración de Budapest-Viena (2010) se hace una valoración del interés que despertó toda esta reforma a nivel mundial, abogando por el diálogo político y la cooperación, sin olvidar las críticas recibidas, especialmente por parte de los estudiantes. Se hace hincapié en el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje y se presta especial atención a la educación superior como responsabilidad pública, a la necesaria intensificación de esfuerzos para alcanzar una mayor empleabilidad de posgrado de calidad, al fomento de sociedades democráticas pacíficas y a la cohesión social.

En el Comunicado de Rumanía-Bucarest (2012) se reconoce la acuciante crisis económica y financiera europea. En materia de educación, esto repercute en las dificultades de financiación, lo que se traduce en inseguridad de empleo para

los titulados. Paradójicamente, esta educación superior era clave para salir de la situación de crisis en la que actualmente aún nos vemos inmersos, siendo el objetivo principal, la reducción del paro.

Por último, en la IX Conferencia de Ministros de Educación (Comunicado de Yerevan-Armenia, 2015) se dieron a conocer los progresos realizados y los aspectos prioritarios a ser revisados. Con un total de cuarenta y siete países integrantes en el Proceso Bolonia, en esta reunión se tomaron acuerdos como la actualización de los criterios y directrices para la garantía de la calidad de la Educación Superior (base de los procesos de evaluación interna y externa en Europa), acordar la simplificación de la acreditación de programas conjuntos (joint-programmes) y la apertura a que las universidades puedan escoger agencias para sus procesos de evaluación entre las incluidas en el Registro Europeo de Agencias, y publicar el “Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia, 2015” que refleja el grado de cumplimiento de los criterios del Proceso de Bolonia por los países signatarios (European Higher Education Area, 2015).

A lo largo del tiempo han existido otras declaraciones (el Convenio de Lisboa en 1997, las distintas Comunicaciones de Bruselas en 2001, 2002 y 2003, el Mensaje de Salamanca en 2001, la Declaración de Graz 2003, la de Glasgow en 2005 y los Informes Trends en 1999, 2001, 2003, 2005, 2007 y 2010, entre otros), que han ido acompañando el transcurso del proceso, colaborando con el mismo y realizando útiles aportaciones, reflejadas en los documentos.

De cara a un futuro cercano, la UE (European Higher Education Area, 2015) ha establecido para el año 2020 cinco ambiciosos objetivos (Tabla 1) en materia de empleo, innovación, educación, integración social y clima/energía. En cada una de estas áreas, los Estados miembros han fijado sus propios objetivos.

Tabla 1.

*Objetivos de la UE para 2020.*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Empleo</b>	• Empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años.
<b>I+D</b>	• Inversión del 3% del PIB de la UE en I+D.
<b>Cambio climático y energía</b>	• Emisiones de gases de efecto invernadero un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) menores a los niveles de 1990. • 20% de energías renovables. • Aumento del 20 % de la eficiencia energética.
<b>Educación</b>	• Tasas de abandono escolar por debajo del 10%. • Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario.
<b>Lucha contra la pobreza y exclusión social</b>	• Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

Las universidades españolas se encontraron inmersas en todo este proceso a partir de la Declaración de Bolonia (1999), lo cual conllevó que la implantación de los nuevos planes de estudio produjera una serie de cambios referidos especialmente a temas metodológicos, y de evaluación del alumnado (Calvo y Mingorance, 2010) los cuales abarcaron desde cuestiones tan triviales como la estructuración de las titulaciones hasta las más puntuales, como las posibles herramientas informáticas disponibles, pasando por las diferentes técnicas docentes, métodos de evaluación, contextos educativos donde se llevarían a cabo las acciones formativas, etc. (Delgado y Oliver 2006; Calvo y Mingorance, 2009).

## **1.2. LOS TÍTULOS DE GRADO EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

Todos estos aspectos contemplados durante la configuración del EEES son en definitiva los elementos clave sobre los que se estructuran las propuestas del nuevo sistema universitario. Por ello, es necesario comprender íntegramente su

significado (Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009), puesto que no hay ninguna duda de que este espacio común europeo ha supuesto una oportunidad perfecta para modernizar y actualizar la educación superior, y con ello también las actuaciones del alumnado y el profesorado, siendo esto responsabilidad básica (aunque no exclusiva) de la educación superior (Camacho Pereira y Medina Molina, 2012).

En la nueva propuesta metodológica y conceptual del aprendizaje se observa que la concepción de la enseñanza va tomando tintes significativamente diferentes, donde la autonomía del alumno, y un aprendizaje autorregulado han ido cobrando mayor importancia, dando paso a un incremento del control del estudiante sobre los conocimientos que debe adquirir (Olmedo Moreno, 2013). La educación de los alumnos, tanto en la teoría como en la práctica, deja de ser una mera cuestión de transmisión de saberes que más adelante serán almacenados, para convertirse en una asimilación propia de conocimientos, que ya no vienen transmitidos por enseñanza directa (Biggs, 1996).

Nuestra globalizada sociedad, inmersa en la era del conocimiento y del aprendizaje continuo, ha tenido un trascendental efecto en la educación superior (Marginson y Van der Wende, 2007). Ha propiciado los rápidos y efímeros cambios, con frecuencia inesperados, que exigen una mayor capacidad para adaptarse al medio, requiriendo también ser capaces de hacer frente a la incertidumbre y la ambigüedad. La necesaria adecuación a las demandas que se van planteando precisa sobre todo de un desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos (Bordas y Cabrera, 2001). Estos cambios fraguados en el marco del proceso de convergencia europea favorecen un notable incremento de la atención dirigida al desarrollo de estrategias transferibles y utilizables para el aprendizaje a lo largo de la vida, y para el empleo (National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997; Whitston, 1998; Fallows y Steven, 2000).

Las tendencias derivadas de las múltiples comunicaciones para la puesta en marcha del proceso, en nuestro país, han dado lugar a una organización de los

estudios de Grado, Máster y Doctorado como moneda de cambio de los aprendizajes garantizados en cada universidad, basados en los créditos docentes europeos ECTS, los cuales representan la herramienta básica de transparencia curricular de los sistemas de enseñanza superior, permitiendo el mutuo reconocimiento de las titulaciones, midiendo éstos el volumen de trabajo necesario para que el alumno logre las competencias y objetivos planteados en un programa de estudios. (Barjola Valero, Gómez Esquer, González Gutiérrez, López López, Mercado Romero y Rivas Martínez, 2011).

El eje central de este cambio es hacer al estudiante protagonista del mismo, responsable de un aprendizaje que debe ser significativo y autónomo. Según Ibarra y Rodríguez (2010a), aunque actualmente en las universidades se siga enfatizando más en el trabajo del profesorado que en el aprendizaje del alumno, en los últimos años hemos presenciado la introducción de cambios e innovaciones (Boud, 2006) que van otorgando un mayor protagonismo a los estudiantes. Para ello, las universidades se han visto obligadas a modificar su tradicional modelo de formación centrada en la enseñanza a una formación orientada hacia las necesidades del aprendizaje del estudiante. Así pues, este proceso no es una simple modificación legal, sino una profunda remodelación que supone un cambio de paradigma en el ámbito educativo, y toda una serie de transformaciones que abarcan tanto aspectos curriculares y pedagógicos como variaciones organizativas y estructurales (Villa Sánchez y Poblete Ruiz 2011).

Se trata de un proyecto de carácter intergubernamental en el que participan las universidades, los estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones, que se marcaron como meta el establecimiento de un EEES (Prado, 2012), cuyo propósito principal no fue solo homogeneizar los sistemas de Educación Superior de los distintos países miembros, sino también aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad. Con todo ello, se ha logrado construir un espacio abierto en el que es más sencilla la movilidad

de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración y servicios. (Cantonnet Jordi, Berbegal Mirabent y Aldasoro Alústiza, 2013).

En este contexto, uno de los principales retos de la calidad de la educación europea es no dejar pasar las grandes oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (Aliaga, 1999; Suárez Rodríguez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010; De Pablos, 2007; De Pablos, 2010), para generar conocimiento reflexivo y creativo. Todo ello con la meta de reconstruir Europa como un espacio por y para los ciudadanos, y que dentro de una sociedad del conocimiento, represente la economía del conocimiento más potente del mundo (Valle, 2007).

La constitución del EEES ha traído consigo un proceso de transformación para la Universidad, donde la organización de la enseñanza gira en torno a un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Fidalgo y García, 2008; Guth, 2006). En estos últimos años, las universidades europeas han ido implantando este sistema común de titulaciones y créditos, lo que ha creado un nuevo escenario que provoca y provocará muchos cambios en la universidad, ya que todos ellos implican una profunda transformación de la educación universitaria, que ha de tomar la competencia profesional como referente de la formación y adoptar también unos métodos docentes diseñados para conseguir que los estudiantes puedan responder a las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Según Smeby y Trondal (2005), la colaboración internacional para docencia o para investigación está experimentando un incremento progresivo bastante importante en toda Europa.

Así pues, todo ello ha provocado también un aumento de la preocupación por aspectos relativos al crecimiento de la calidad docente y como consecuencia de la inquietud por temas relacionados con la formación y el desarrollo profesional dentro de este nuevo marco de la universidad actual (Bozu y Manolescu, 2010).

De forma progresiva se viene haciendo especial hincapié en que los nuevos



títulos estén especialmente coordinados con la demanda social, potenciando así el desarrollo de la profesionalidad de los egresados, de modo que se construyan puentes para la transición desde la formación a la ocupación (Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar, 2009). Tomando como referencia la nueva realidad del EEES, los principales actores implicados se ven obligados a modificar sus rutinas de trabajo hacia una convergencia con las nuevas pautas pedagógicas y modelos de acción. Por ejemplo, ante este nuevo escenario, el profesorado ha tenido que reestructurar su labor docente y forzar un acercamiento a los nuevos ejes pedagógicos (Cifuentes, 2008; Fernández y Cabaco, 2008; Rodríguez, 2007). La universidad se ha visto inmersa en un contexto educativo diferente y por ello se deben tomar en consideración importantes variaciones en la metodología de enseñanza aprendizaje y en las habilidades y competencias principales a desarrollar para trabajar y motivar al alumnado (Del Barrio y Borragán, 2011).

Dentro de este contexto, el estudiante ejerce el papel de actor principal y se convierte en el centro del sistema, valorándose en él no solo su asistencia en horario lectivo, sino el esfuerzo requerido para superar las enseñanzas. Al mismo tiempo, se otorga una mayor importancia al manejo de herramientas de aprendizaje frente al almacenamiento de conocimientos (MECD, 2003).

Como ya se ha mencionado, esta inmersión en el EEES ha supuesto para las enseñanzas universitarias de nuestro país una profunda transformación, tanto en su estructura como en sus contenidos (Gata, Bautista y Mora, 2003). El enfoque centrado en la importancia teórica de la materia específica debía ser sustituido por uno más centrado en la formación general del estudiante (Feixas, 2010). Todo ello dentro de un escenario de enseñanza-aprendizaje donde objetivos, competencias, actividades formativas, metodologías y sistemas de evaluación están alineados, formando parte de un sistema interdependiente. El discente se está enfrentando al reto de demostrar su capacidad de análisis y síntesis, aplicar los conocimientos a la práctica, resolver problemas, adaptarse a nuevas situaciones, gestionar información y tiempo eficazmente, todo ello

trabajando en equipo y con autonomía. Es necesario pues, un docente mentalizado que guíe a los alumnos para aprender a aprender a lo largo de la vida (Palazón-Pérez de los Cobos, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, y Pérez-Cárceles, 2011).

La construcción del EEES ha supuesto en las universidades españolas dos tipos de cambios para todos los miembros de la comunidad universitaria. En primer lugar, se ha producido un cambio de carácter estructural, ya que las nuevas enseñanzas contemplan tres ciclos: el Grado (4 años), el Máster (1 ó 2 años) y el Doctorado (hasta terminar la tesis doctoral). En segundo lugar, ha acontecido un cambio de carácter curricular y organizativo, donde las transformaciones más relevantes hacen referencia a desarrollar un aprendizaje centrado en el estudiante y basado en la adquisición de competencias, a facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida y a adquirir un alto compromiso y responsabilidad por parte del profesorado y el alumnado. Por todo ello, está resultando indispensable una recodificación de la actividad universitaria que permita a las instituciones de Educación Superior “abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento” (Ley Orgánica de Universidades, 2001, p.49400), ya que se hacen necesarias ciertas innovaciones que dejen a un lado las formas tradicionales de formación, comunicación, producción de la información y el acceso a servicios públicos y privados (MECD, 2003).

Respecto a las enseñanzas oficiales de Grado, éstas integran objetivos formativos de orientación profesional, debiendo proporcionar una formación universitaria innovadora y equilibrada según las competencias transversales y las específicas propias del perfil o perfiles profesionales de la titulación, y las competencias básicas establecidas.

Sánchez Santamaría (2012, p. 132) asegura que:

El término competencia básica queda articulado en torno a un conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que

pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por todo el alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes del ciudadano.

En el proceso de elaboración y diseño de las enseñanzas oficiales del nivel de Grado ha sido y está siendo esencial, no sólo que se encuentren en armonía con las titulaciones de otros países europeos, sino también una colaboración real y tangible entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales (ibídem).

### **1.3. EL GRADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA**

La integración de las universidades españolas al EEES ha supuesto un fuerte compromiso por parte de las mismas, el cual ha conllevado aprender a gestionar sus diferencias, su singularidad, sus propias señas de identidad (González, 2004).

En el marco del EEES, en la Universidad de Murcia se comienza a diseñar el título de Grado en Pedagogía, partiendo de una dilatada experiencia de la implantación de la Licenciatura en Pedagogía durante más de tres décadas. En esta universidad, la adaptación al EEES, al igual que en la mayoría de universidades se llevó a cabo mediante planes estratégicos a través de la implementación de procedimientos y metodologías que permitieron conocer de forma objetiva y precisa la situación de cada universidad, identificar su potencial e identidad formativa y, como consecuencia, plantear acciones y estrategias que están ayudando a subsanar muchas carencias de la situación de partida (De Pablos, Colas, González y Jiménez, 2007), partiendo de un conocimiento exhaustivo del contexto y de una relación sinérgica y fluida con el mismo (González y Barragán, 2001). El interés académico, científico y

profesional de este título es reseñado en diversos estudios acerca de la demanda y la inserción laboral de los titulados universitarios. A su vez, datos procedentes de otros informes acerca de proyecciones del mercado laboral, justifican la pertinencia del título en relación con perfiles profesionales ya consolidados, o con gran potencial de desarrollo futuro. Asimismo, también destacados referentes externos fundamentan el interés social de este título de grado, como son los providentes de documentos relativos a sistemas, contextos y programas educativos y formativos (González y Wagenaar, 2003) en los que se constata la importancia de la educación y la formación como sector en auge. Todo ello unido a una rápida expansión, diversificación y profesionalización del pedagogo. De hecho, la formación del profesorado, el desarrollo profesional continuo y la formación de formadores vienen siendo claros objetivos estratégicos de la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos y formativos en la UE.

Por todo ello se hace evidente la importancia de dicho título en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) en particular, siendo por todos conocida la alta proyección de la pedagogía en sectores de ocupación en crecimiento, específicamente en lo relativo a las necesidades permanentes de formación inicial y a lo largo del ciclo vital (reglada, ocupacional y continua), tan demandados actualmente. Por citar un ejemplo, la Región de Murcia es receptora desde hace más de una década de un gran flujo de población inmigrante (Hernández Prados, Gomariz, Parra y García Sanz, 2015), pues, si bien en España se ha multiplicado por 10 el número de alumnos extranjeros en las aulas, en dicha región lo ha hecho 32 veces, lo cual ha afectado en la fecundidad y en la natalidad regional por la edad productiva y reproductiva de este colectivo, y que a su vez ha repercutido directamente en la necesidad de contar con más profesionales de la educación, que hagan frente además a las exigencias de una sociedad con necesidades cambiantes, para apoyar en la atención a la diversidad, la educación de adultos, orientación laboral, y demás espacios donde se prevé una mayor demanda de títulos universitarios que puedan hacer frente a todas estas exigencias sociales, y muy especialmente a

los requerimientos educativos y formativos de la población (Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, 2010).

Los presentes hechos y el consecuente incremento de la demanda de personal especializado para el diseño, ejecución y evaluación de iniciativas diversas en el ámbito de la formación no reglada que los Ayuntamientos y la Administración autonómica deben impulsar, continua reforzando la idea de la necesidad de profesionales de la educación que estén preparados para trabajar con la diversidad educativa, cultural, de conflicto, de retos, etc. que viene acaeciendo en el horizonte social en general y en la Región de Murcia en particular.

La titulación de Pedagogía cuenta con una trayectoria de más de tres décadas de existencia en la Universidad de Murcia, ya que sus orígenes se remontan a la constitución en la Facultad de Letras, en el curso 1975/1976, y es en febrero de 1998 cuando se hace pública la Licenciatura en Pedagogía (*ibidem*).

El compromiso institucional de la Universidad de Murcia con el crecimiento de la titulación de Pedagogía hasta la implantación del Grado ha sido patente por sus reiteradas medidas, como la elaboración del informe de Autoevaluación de “Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía (2º Ciclo)” (2001/02 hasta 2003/04); la introducción de planes de mejora; realización de proyectos de innovación educativa en el contexto de la Convergencia Europea que dieron lugar, entre otras iniciativas, a la elaboración de la Guía docente de la Titulación de Pedagogía; la implantación, del plan piloto para la adaptación del Título de Pedagogía al Espacio Europeo de Educación Superior (García Sanz, et al., 2008; Arnaiz, Hernández Abenza y García Sanz; 2008, 2009, 2010), etc.

El interés social, académico, científico y profesional del título de Pedagogía se apoya en varios estudios acerca de la demanda y de la inserción laboral de los titulados universitarios. Asimismo, datos de estrecha relación con el mercado laboral justifican la pertinencia del título en relación con múltiples campos o perfiles profesionales, unos ya consolidados en la sociedad en general y en la

de la Región de Murcia en particular y, otros con un alto potencial de desarrollo futuro.

El Informe de Autoevaluación, el Informe de Evaluación Externa y el Informe Final de Evaluación de los títulos de Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Psicopedagogía en el marco del II Plan de Calidad de las Universidades de 2004, mostraba que la tendencia decreciente de la demanda (en preinscripción y matrícula) había exigido un progresivo ajuste de la oferta, aunque el título (no ofertado en ninguna otra universidad de la Región de Murcia), garantizaba la formación de un profesional polivalente, y capaz de adaptarse a puestos de trabajo diversificados en el ámbito de la educación formal y no formal. Junto con la conclusión final de que era preciso mejorar la conexión entre el plan de estudios y las competencias demandadas por el mercado laboral, delimitando clara y más concisamente los perfiles formativos y señas de identidad del título, así como fomentar el conocimiento y reconocimiento social del mismo (Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, 2010).

Otros referentes externos destacados que fundamentaban el interés social del título de Pedagogía provienen de varios documentos o informes relativos a sistemas, contextos y programas educativos y formativos como el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar, 2003); el Education and Training (Pépin, 2007); y el Subject Benchmark Statement de la Agencia de calidad universitaria británica (QAA, 2004) donde se corrobora la importancia de la educación y la formación como sector en continuo desarrollo y expansión, diversificación y profesionalización (Fernández Berrueco, 2008).

El título de Grado en Pedagogía tiene una alta proyección en sectores de ocupación que se encuentran en auge, sobre todo en cuanto a necesidades permanentes se refiere, tanto de formación inicial como a lo largo del ciclo de la vida (reglada, ocupacional y continua), las cuales plantean el progreso social en general y el desarrollo de las empresas en particular en todo el mundo y, de forma concreta, en la CARM. En conclusión, con una tradición de más de 25 años, la importancia del título de Pedagogía en el ámbito de la educación y la

formación de la Región de Murcia no ha decrecido, a pesar de la influencia de factores socioeconómicos y la ampliación de la oferta universitaria (Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, 2010).

Se inicia pues la propuesta de un Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, rediseñado precisamente en consonancia con la consolidación de una formación más amplia y coherente, que dé cobertura a las necesidades de formación general de quienes se matriculan vocacional y genéricamente en este título y también, por supuesto, de quienes, además, buscan en estos estudios una salida profesional (Ibidem).

A modo de recapitulación, para la elaboración del Grado en Pedagogía se contó con el punto de partida en los contenidos del Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Villa, 2004), teniendo en consideración las diferencias individuales y específicas del contexto geográfico y sociocultural en el que se desarrolla el título, y las recomendaciones hechas por el Comité de Evaluación Externa, el cual participó en la Evaluación de la Titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, así como las relativas al informe realizado por el Comité de Autoevaluación de la Facultad de Educación de la misma universidad. Asimismo, como punto de vista genérico nacional se consideraron también los documentos y propuestas elaborados por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, particularmente en las sesiones celebradas en Barcelona (2006), Córdoba (2007) y Madrid (2008), ya que recogen la experiencia de las titulaciones de Educación de las universidades españolas. Finalmente, también se contó con los ya citados modelos propuestos por el Grupo de Ciencias de la Educación del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y con el documento de The Quality Assurance Agency for Higher Education (Hodson y Thomas, 2003), para los estudios de Educación (Facultad de Educación, 2009).

La estructura de los estudios de Pedagogía en España, evidentemente ha ido variando a lo largo de los siglos. Desde la primera Cátedra de Pedagogía Superior en 1904, dentro del Doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad

de Madrid, este título ha recorrido ya más de 100 años. Estos estudios, ubicados ya dentro de la modalidad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la década de los 70 contaban con partes comunes a otras titulaciones, aunque en 1979 se aprueba la licenciatura específica de Ciencias de la Educación. Durante las siguientes dos décadas estos estudios fueron enfocados a la formación de profesionales para el sistema escolar, con especialidades como inspección, dirección de centros, educación especial, orientación escolar, etc. Ya en 1983, aprobada la LRU y habiéndose planteado una reforma de todas las titulaciones universitarias, los estudios de Ciencias de la Educación, aparecen con la denominación de Pedagogía (RD 915/1992, del 17 julio, BOE 27. 8. 1992). En este momento la titulación de Pedagogía se componía de un primer y segundo ciclo universitario con una carga lectiva de 300 créditos, existiendo un número mínimo de créditos por ciclo (120) y siendo la carga lectiva semanal de entre 20 y 30 horas, incluidas las enseñanzas prácticas. Por otro lado, la enseñanza teórica no superaba las 15 horas semanales. Todo ello estaba organizado en materias troncales (un mínimo del 30% de la carga lectiva del plan de estudios), obligatorias, optativas y de libre configuración (un máximo del 10% de la carga lectiva global), según establecía el RD 1497/87 y RD 1267/94 sobre directrices generales comunes para los planes de estudio. Por otro lado, tras la aprobación del RD 915/92 (BOE 27 de agosto de 1992), en el que quedaban establecidas las enseñanzas mínimas de la titulación, cada universidad elaboró su propio plan de estudios, lo que conllevó una elevada heterogeneidad en contenidos, dada la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración.

Esta autonomía de las universidades para poseer su propio plan de estudios condujo al incremento de la oferta de diferentes itinerarios en distintas universidades, lo que provocó dos consecuencias principales: la consolidación de ciertos perfiles profesionales y la aparición de otros nuevos, como fueron los de Pedagogía Social y Pedagogía Laboral, no respaldados entonces de forma clara en la formación inicial del pedagogo. La crítica a esta libertad de elaboración del plan de estudios fue la propia diversidad creada, tanto a nivel



de contenido como de asignación de créditos, ya que esta variedad complicó seriamente la convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas que ofertaban este título.

El procedimiento para la elaboración y aprobación de los planes de estudio seguido en la Universidad de Murcia en relación a las actuales titulaciones, conforme a lo establecido por las directrices del EEES, se especifica a continuación en la Figura 2.

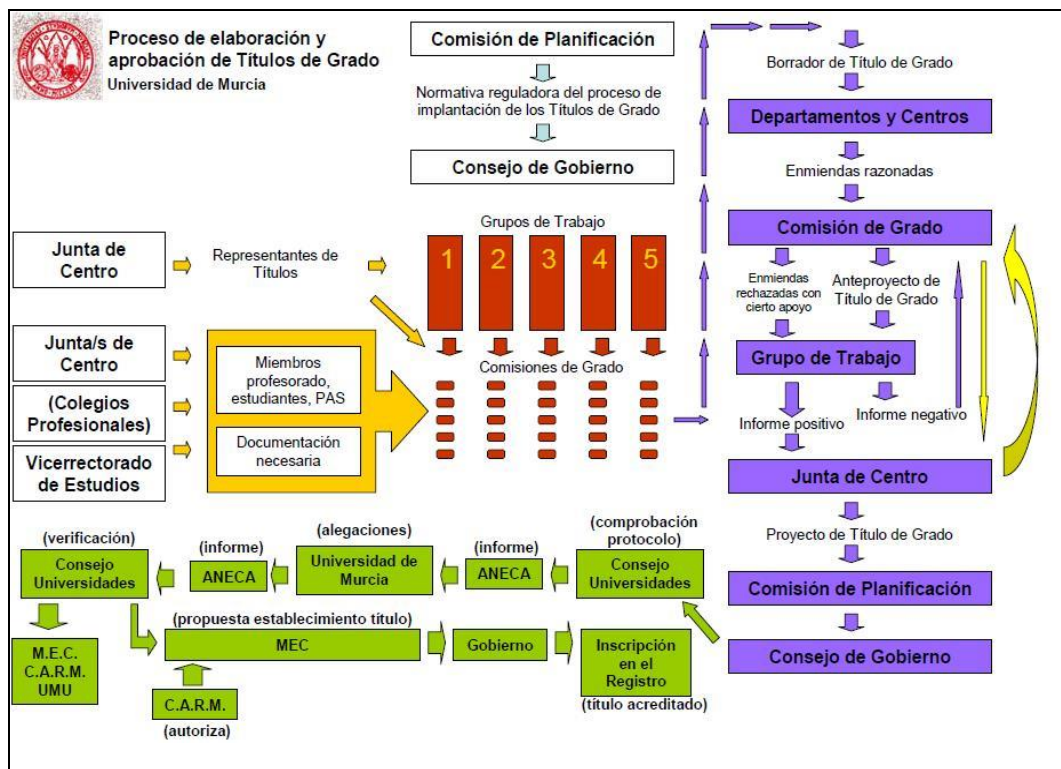


Figura 2. Esquema del proceso establecido por la Universidad de Murcia para la elaboración y aprobación de los planes de estudio de las actuales titulaciones

Siguiendo este proceso, el título de Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia fue verificado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en el año 2009.

La finalidad fundamental del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia es formar profesionales con amplios conocimientos y saberes acerca de las

disciplinas relacionadas con la educación y la formación, que sean capaces de liderar proyectos y adaptarse a contextos de desarrollo personal, social y profesional, complejos y en evolución, presentes en los espacios más importantes de la vida educativa y su actividad profesional, como son la comunidad educativa en general, las organizaciones y servicios educativos y formativos, y la formación y desarrollo profesional, laboral y ocupacional en todos sus ámbitos (Universidad de Murcia, s.f.).

Esta finalidad se concreta en cinco objetivos generales (ibídem):

1. Proporcionar a los estudiantes un amplio y equilibrado conocimiento y comprensión de la educación y la formación, así como de los contextos en los que tienen lugar, haciendo uso de un extenso rango de recursos intelectuales, perspectivas teóricas y disciplinas académicas.
2. Alentar a los estudiantes a abordar cuestiones fundamentales concernientes a las metas y valores de la educación y la formación así como de sus relaciones con la sociedad, interrogando sus procesos y apreciando la naturaleza problemática de la teoría, la política y la práctica en sus diversos contextos.
3. Fomentar el desarrollo en los estudiantes de la capacidad para construir, exponer y defender argumentos razonados sobre aspectos educativos y formativos de un modo claro, lúcido y coherente, incluyendo la independencia intelectual, el rigor científico y el compromiso crítico con la realidad.
4. Facilitar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades que puedan aplicar y transferir a otros estudios posteriores y a diferentes contextos de práctica e interacción profesional desde valores éticos y responsables, incluyendo su propio aprendizaje a lo largo de la vida.
5. Promover en los estudiantes una actitud, en su actividad e interacción con los demás, de respeto y compromiso con los derechos fundamentales y

los principios de igualdad entre personas de distinto género, etnia y religión, y de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad o en riesgo de exclusión, de acuerdo con los valores propios de una cultura democrática, solidaria y de paz.

Tras realizar la ANECA dos informes de seguimiento (ANECA, 2012, 2015) y transcurrir ocho años de implantación, durante el curso 2016-2017 dicha entidad ha otorgado la Acreditación al título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia (ANECA, 2017), con la consiguiente renovación de la acreditación del título por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017).

#### **1.4. LAS GUÍAS DOCENTES DE ASIGNATURA**

Tal y como defienden Zabalza y Zabalza (2010), la inmersión de las universidades en el Proceso de Convergencia Europea ha provocado una serie de necesidades y exigencias, como por ejemplo la de optimizar los procesos de planificación docente para una mayor visibilidad y comparabilidad de los programas de las asignaturas. Pero los múltiples estudios sobre la necesidad de adaptar las instituciones universitarias, consecuencia de la puesta en marcha del EEES, nos invita a reflexionar sobre las competencias que el docente universitario cree esenciales para ser un profesional conveniente y sobre el protagonismo del estudiante y las demandas metodológicas requeridas (González y Wagenaar, 2003; Álvarez Rojo, 2009, 2011).

Así, este cambio, afecta tanto al estudiante como al docente, donde este último pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un orientador en el proceso de adquisición de competencias del alumnado, debiendo asumir el papel de mediador entre conocimiento y alumnado (García Retana, 2011). Esto exige algo más que una única posesión de competencias comunicativas, pedagógicas y curriculares específicas que hasta ahora desarrollaba el docente

universitario (Muñoz, 2006).

Muchos de los principios de la convergencia están relacionados de forma directa o indirecta con las guías didácticas, estando su enfoque pedagógico fundamentado en un principio básico: “The shift from teaching to learning, from input to output, and to the processes and the contexts of learner” (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p.68). O dicho de otra forma, una transformación de la docencia universitaria donde el pilar fundamental en el que se basa el eje primordial sea el aprendizaje y no ya la enseñanza.

Esta nueva transformación hacia el contexto europeo de educación superior y la innovadora mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje implican establecer una clara y concisa planificación para el desarrollo de la docencia, para lograr un aprendizaje íntegro de los estudiantes y, como consecuencia, fomentar la mejora de la calidad del propio proceso (Bautista, Gata y Mora, 2003; Díez, Pacheco y García, 2008).

Según Rodríguez Diéguez (2004), en relación directa con la planificación didáctica en el aula, esta profunda transformación de los convencionales sistemas de enseñanza universitaria nos plantea nuevos retos a los que enfrentarnos, como:

1. Un cambio de perspectiva que supone una docencia centrada en el estudiante, que a su vez implica capacitar al alumno para el aprendizaje autónomo y ofrecerle herramientas para su consecución en el estudio, preparándolos para hacer frente a una autoinstrucción, guiada por el docente en todo momento, la cual implica también una exhaustiva preparación de este para hacer frente a estas nuevos cometidos y llevarlas a cabo.
2. Una nueva función de los materiales didácticos, adaptados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, encargados de potenciar este aprendizaje autónomo a través de convertirse en recursos capaces de producir conocimientos de alto nivel.

3. Un profesor gestor del proceso de aprendizaje del alumno, que ayude al estudiante con el dominio de las herramientas de aprendizaje, en lugar de un docente centrado en la mera transmisión de contenidos de la materia.
4. El logro de competencias (generales para todos los estudiantes y específicas de cada titulación) como principal pilar de la organización de la formación.
5. Una organización del aprendizaje con una perspectiva curricular basada en la continuidad y la coordinación, donde exista un equilibrio pertinente entre las exigencias de las carreras (y de las materia que la forman), la organización del curso y las condiciones y apoyos que se le ofrecen al estudiante para dar respuesta a dichas exigencias.
6. Una mirada al futuro por parte de las universidades y su función formativa, ofreciendo una docencia ajustada a los parámetros curriculares, teniendo en cuenta la doble condición de progresividad y continuidad, haciendo especial hincapié en la formación a lo largo de toda la vida, donde la universidad se convierte en el primer escenario del desarrollo profesional.

Siguiendo a Sánchez, Ruiz y Pascual (2011), todas las recomendaciones guían hacia la inminente necesidad de reforzar la planificación y el desarrollo de la oferta de formación de los centros, tanto de las titulaciones propias como de las asignaturas que las componen. Es imprescindible un equilibrio entre las exigencias que imponen las titulaciones y la propia organización del curso académico, junto con los medios con que cuentan los estudiantes para dar respuesta a dichas exigencias. El uso de la guía docente constituye una de los mejores medios para realizar esta planificación de las materias permitiendo, además, situarlas en el contexto de la titulación en la que se integran.

Para todo ello, se hace más que necesario hablar de planificación como una de las funciones fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa, y factor fundamental de calidad de la acción docente. Así, ésta se debe entender como competencia especializada que debe poseer un profesor universitario y

que exige y requiere un gran esfuerzo (Rodríguez Diéguez, 2004). Según Salinas Fernández y Cotillas Alandí (2005), planificar es el proceso de vaticinar el objetivo de actuación y cómo se requiere realizar. Lo que en términos universitarios supone un proyecto donde quedarían recopiladas las intenciones educativas y el plan de acción que acota el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de circunstancias tangibles. Aunque no existen fórmulas milagrosas para redactar planificaciones perfectas, se pueden establecer una serie de guías generales para ayudar a la adecuada toma de decisiones, como establecer su base en un sólido plan de estudios, o partir de una delimitada institución con departamentos y docentes coordinados, y una educación centrada en el estudiante.

La guía docente o guía didáctica es concretamente una planificación detallada de un campo cualquiera, establecida en los pilares que construyen el proceso de convergencia en la construcción del EEES. Está centrada tanto en las competencias propias del título, como en el trabajo que debe realizar el alumnado para adquirir esas competencias, dejando a un lado la tradicional focalización en contenidos, dado que, de acuerdo con Goñi (2005), estos conocimientos pueden caducar y dejar de ser útiles. Así, los estudiantes, con este documento de referencia, optimizan su trabajo y tienen la posibilidad de rendir de manera más fructífera en su proceso de enseñanza-aprendizaje (García, Briones, Busquier, García, De Miguel, Mulas, Perez y Vicente, 2010).

Lamentablemente, después de los años transcurridos tras la implantación del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, gran parte del profesorado continúa sin estar familiarizado con términos y conceptos utilizados en el marco de la Convergencia Europea para poder emprender la tarea de planificación de su acción docente (García Sanz, 2008) y, aunque la responsabilidad sobre la elaboración de las guías didácticas es compartida por los centros y los departamentos universitarios, los docentes deben ser conscientes de que son ellos los que constituyen el pilar fundamental para que estas guías sean realmente útiles, implicándose personal y profesional en ellas

y asumiendo que dichas herramientas incluyen toda la planificación del trabajo a realizar por el alumno, a la vez que constituyen una guía de su proceso de aprendizaje (Zabalza, 2011).

Según Ureña, Vallés y Ruiz (2009), la planificación no garantiza el éxito, pero sí facilita la anticipación a posibles problemas, y por tanto, mediante un trabajo conjunto, se ha de colaborar, debatir y negociar, hasta encontrar el consenso en lo que respecta al contenido de dichas guías docentes. Solo así se conseguirá un acuerdo real acerca del perfil más adecuado para el estudiante que se quiere formar, a partir de las necesidades detectadas (Martínez Clares y Echeverría, 2009).

En palabras de Martin Martin y Bobb Wolff (2011, p.710):

La planificación explícita en las guías docentes, centrada en el aprendizaje a partir de competencias, en definitiva, supone explicar los objetivos, poner de manifiesto la organización modular que permita la adquisición de dichos objetivos a través de prácticas, seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos, escoger contenidos en consonancia con tales objetivos o competencias y preparar un plan de evaluación de los procesos y resultados garantizando, a través del diseño, el rigor de la evaluación.

La evolución de las variaciones que ha supuesto la integración de las universidades españolas en el EEES de carácter estructural, curricular y organizativo, se puede apreciar en la importancia que se le otorga a la planificación de los procesos de aprendizaje y enseñanza (García Sanz, 2008) y en las transformaciones que ha ido experimentando esta guía orientativa (Feijoo, 2004). Todo ello ha supuesto un nuevo enfoque más centrado en la detallada planificación de cada asignatura, y una fundamentación en los principios que rigen el proceso de convergencia europea. Aunque no existe ningún formato propuesto oficialmente para todo el estado español, existen pautas que pueden guiar el proceso. Normalmente, cada universidad adopta sus

propios formatos y diseños, incluyendo incluso múltiples esquemas en una misma universidad o departamento.

La guía docente de una asignatura o módulo representa tanto un compromiso del profesor en cuanto a la orientación de su enseñanza como el instrumento más importante para el estudiante en cuanto a la orientación de su aprendizaje. Es un elemento esencial para clarificar las pautas de la interacción didáctica en el aula y constituye una herramienta básica para alcanzar la “promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables” (Declaración de Bolonia, 1999, p. 2).

Las principales características de la guía didáctica, basándonos en los principios que exponen los autores Salinas y Cotillas (2005), son:

1. Ser un documento de referencia y guía para estudiantes donde estos puedan encontrar de forma clara y coherente qué aprendizajes se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado, para superar con éxito los créditos propuestos en cada asignatura.
2. Englobar de forma estructurada y transparente todos los elementos que forman parte de un diseño curricular, atendiendo especialmente al establecimiento de competencias y resultados, y a la estructuración del tiempo y esfuerzo para lograr los objetivos de aprendizaje.
3. Mejorar la calidad de la educación, atendiendo a la innovación docente.
4. Facilitar la movilidad interuniversitaria en el espacio europeo.

Las guías docentes hacen posible asegurar la función primordial asignada a una materia dentro de un plan de estudios, tanto de grado como de máster. En ellas debe indicarse claramente cómo fomentar un aprendizaje autónomo, lograr unos resultados y desarrollar las competencias establecidas (Bardisa Ruiz, Callejo Gallego, Bautista, Martínez Romero, Sainz Ibáñez, 2001).

Para Zabalza y Zabalza (2010), en las guías docentes conviven por un lado, elementos informativos sobre la institución, la titulación, etc., de los cuales el



alumno debe tener constancia, junto con factores inherentes a la creatividad del profesorado, para establecer estrategias que favorezcan el aprendizaje de contenidos y la puesta en práctica de unas competencias, así como los procesos de evaluación a los que cuales se verá sometido el alumno. Según estos autores, en una estructura de guía didáctica no puede faltar ninguna de las piezas de un esquema básico, el cual se desglosa en siete grandes apartados:

1. Datos descriptivos: constituido por la información relativa al nombre, los prerequisites necesarios, la identificación del profesor, y las horas de tutoría.
2. Sentido dentro del Plan de Formación para la convergencia: donde se pone de manifiesto qué es lo que se va a trabajar, y el grado de importancia del mismo, tratando de justificar así el sentido de la guía.
3. Objetivos/competencias: el fin último que se pretende alcanzar.
4. Contenidos: estructura y sentido, junto con los epígrafes.
5. Orientaciones metodológicas: manteniendo el equilibrio entre teoría y práctica, provocando el debate y la participación.
6. Distribución de los ECTS: clases teórico-prácticas, presentación de la guía, etc.
7. Indicaciones sobre la evaluación.

Un ejemplo de la posible estructura de una guía docente es el recogido en la Figura 3.

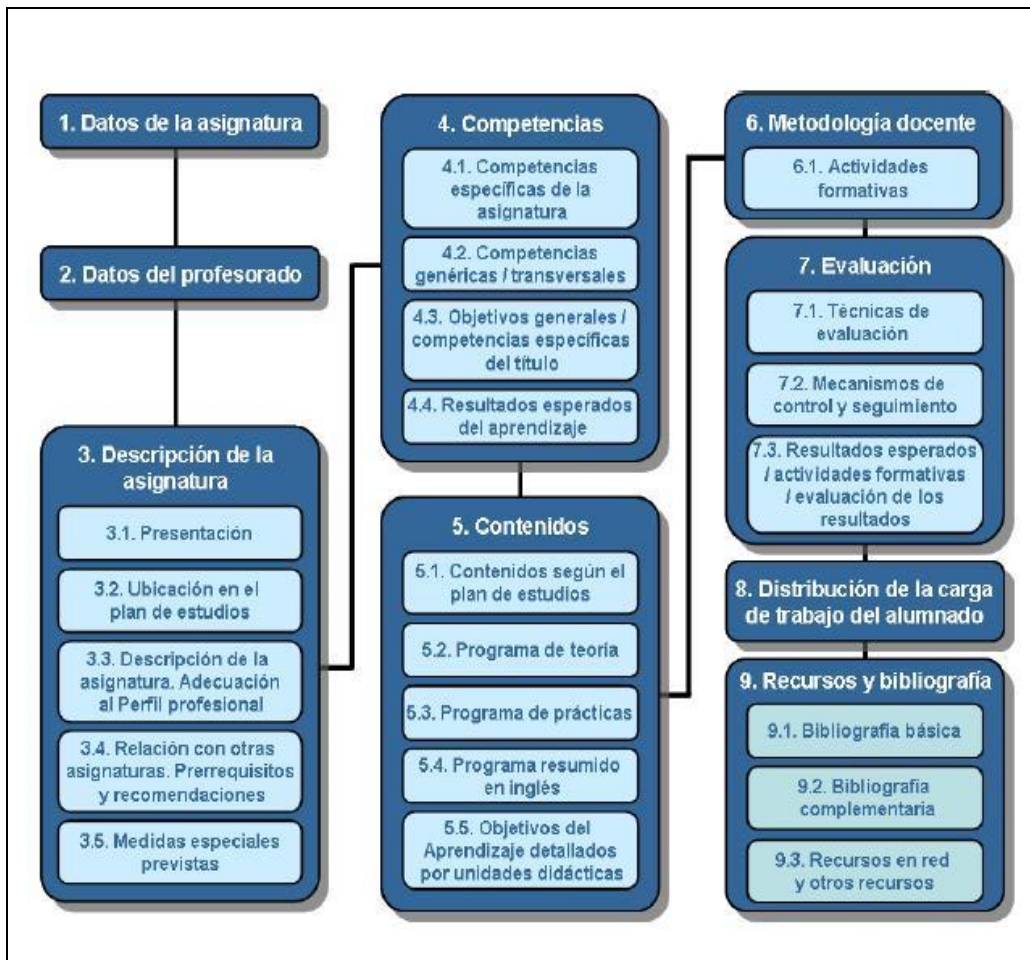


Figura 3. Estructura de la guía docente (García, Briones, Busquier, García, de Miguel, Mulas, Perez y Vicente, 2010)

En la Universidad de Murcia, desde el año 2011, se ha establecido un modelo de guía didáctica que todo docente ha de cumplimentar, a través de los coordinadores de las asignaturas. Dicho modelo se encuentra disponible en una aplicación informática integrada en el aula virtual de dicha Universidad. Actualmente, las guías docentes de asignatura integran los siguientes elementos:

1. Identificación de la asignatura y el profesorado.
2. Presentación.
3. Condiciones de acceso.

4. Competencias básicas, genéricas y específicas de la asignatura y de la titulación.
5. Contenidos.
6. Prácticas.
7. Metodología docente.
8. Sistema de evaluación.
9. Bibliografía.
10. Observaciones

De acuerdo con García Sanz (2008), la guía docente de una asignatura se elabora a partir de la guía de la titulación a la que pertenece y, de forma más concreta, de las fichas de las materias contenidas en la memoria verificada. Constituye un documento fundamental de planificación educativa, y una herramienta que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Dicha guía es un instrumento imprescindible para el estudiante, ya que en ella se encuentran los aspectos más destacados y representativos de su proceso de aprendizaje, permitiéndole una rápida localización de los mismos. Según Monreal Gimeno (2005), este instrumento es el apoyo que le indica en todo momento al estudiante el camino correcto a seguir, y por tanto, se trata de una guía para la propia acción. Gómez, Llorens, Herrero y Moltó (2011) defienden que es un documento de referencia no solo para el alumno, sino también para el profesorado, ya que el componente principal de cada guía didáctica es la planificación de actividades tanto docentes como discentes, permitiendo así poseer un conocimiento previo del tema a tratar en cada sesión presencial, además de qué secciones son recomendables consultar de la bibliografía antes de cada clase, qué trabajos se deben realizar y los plazos de entrega.

Para De Miguel (2006), elementos como la modalidad organizativa de la enseñanza, la estrategia metodológica a llevar a cabo por el profesorado, y los criterios y procedimientos establecidos para realizar la evaluación, deben estar claramente explícitos dentro de las guías didácticas, para que el alumno tenga

constancia en todo momento de qué es lo que debe alcanzar (competencias), cómo debe hacerlo (estrategias metodológicas) y cómo se le va evaluar (criterios y procedimientos de evaluación). Por otra parte, la guía didáctica no solo beneficia al alumno, sino también al docente, ya que éste ve incrementada su capacidad de sistematización de los elementos y observa con claridad para qué, qué y cómo enseñar y evaluar la asignatura que imparte. Por su carácter de vital importancia, todos los elementos curriculares deben quedar reflejados de forma clara y precisa, configurando así el esquema básico de lo que será la formación y el trabajo del estudiante, ayudándole a organizar su trabajo y distribuir su tiempo. Por todo ello, las guías docentes constituyen una explicitación de la planificación completa de una asignatura. Ello implica que se deben incluir y detallar todos los aprendizajes que el estudiante debe lograr, y los procedimientos y medios que se consideran los más adecuados para alcanzarlos. Por tanto, la información debe ser clara y constar bien detallada, para permitir así que el propio alumno pueda realizar el trabajo de forma autónoma, ya que al fin y al cabo, un buen docente puede considerar avanzado su trabajo cuando logra que sus alumnos alcancen la autonomía que les permita tener el control sobre su propio trabajo. Según Zabalza y Zabalza (2010) podríamos comparar las guías docentes con un gran contenedor, abierto y flexible, donde los docentes van incorporando de forma progresiva todos los nuevos conocimientos que consideren relevantes para el desarrollo del alumnado. Así, estas guías son un diálogo entre ambos colectivos (discentes y docentes), un recurso didáctico que tiene como objetivo orientar y apoyar el aprendizaje. Su elaboración debe provocar que el profesorado sea capaz de empatizar y ponerse en el lugar del estudiante para anticipar sus posibles dificultades y revisar punto por punto en qué se debería focalizar la atención para ayudar a la adquisición de los conocimientos y competencias que se tienen que adquirir.

La guía didáctica informa al profesorado y al alumnado sobre el por qué y para qué, y de qué forma se harán frente a los objetivos/competencias (García Sanz, 2008). Debe pues, constituir una planificación completa de lo que se va a llevar a cabo en una asignatura para que tanto el docente como el estudiante sepan en

qué momento del ciclo de enseñanza-aprendizaje se encuentran. Por ello, la construcción de una adecuada guía docente constituye una competencia básica de los profesores cualificados, aquellos a los que no les basta con conocer bien el campo disciplinar, sino que saben cómo combinar ese conocimiento con las particulares condiciones en las que deben llevar a cabo su docencia.

La calidad de una guía docente está directamente ligada a la utilidad que los alumnos le otorguen, tanto para planificar y llevar a cabo el trabajo que tienen que realizar, como para lograr las competencias vinculadas a la superación de la asignatura en concreto. Por ello es importante tener presentes elementos curriculares como los que señala De Miguel (2005), en la elaboración de dichas guías como son: objetivos-competencias, contenidos, modalidades de enseñanza, estrategias metodológicas, tareas y actividades a realizar, prácticas a llevar a cabo, distribución temporal, criterios y procedimientos de evaluación, bibliografía, etc.

En las guías docentes es necesario, además de detallar las competencias específicas de la asignatura que el alumnado ha de adquirir, explicitar la relación que existe entre éstas y las específicas de la titulación. De este modo, tanto docentes como discentes reflexionan en qué grado se está contribuyendo desde una determinada materia, a desarrollar las competencias que constituyen el perfil de la titulación. Por tanto, la calidad de las mismas estará condicionada a la utilidad que le encuentren los alumnos para planificar y realizar el trabajo necesario para lograr las competencias relacionadas con una materia concreta (Zabalza, 2004).

Para Salinas y Cotillas (2005), una guía didáctica obtendrá un mayor reconocimiento si se cumplen una serie de factores:

1. Posee una utilidad relevante como instrumento de trabajo y orientación para el estudiante.
2. Está constituida sobre el trabajo en equipo por parte de los docentes de una misma materia, ciclo o titulación.

3. Se adaptada al grupo-clase, tomando en consideración conocimientos previos o nivel inicial del alumnado, indicaciones de titulados con anterioridad, etc.
4. El estudiante cuenta con ella antes de iniciar el ciclo escolar o el primer día de clase.
5. Es viable su accesibilidad, tanto en formato papel como digital a través de la red.
6. Está estructurada y mantiene el formato del resto de guías.
7. Es flexible a la hora de adaptarse al grupo de alumnos de un curso concreto (deben contemplarse actividades abiertas o con diferentes alternativas, partes negociables con los alumnos, etc.)

Por otra parte, aunque las guías docentes son cumplimentadas por los coordinadores de las respectivas asignaturas, sus elementos deben configurarse a partir del diálogo y el consenso de todo el profesorado implicado en las mismas. Por lo tanto, la planificación de dichas guías, orientadas al aprendizaje de competencias, implica un total compromiso con éstas, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

La claridad y calidad de las características de la guía determinará los medios del alumno para una correcta organización de su trabajo y la posibilidad de una buena gestión de su tiempo. Por ello, la planificación de las asignaturas desde la mirada del estudiante se recoge en la guía docente, debiendo ésta incorporar detalladamente los logros que se espera que los alumnos adquieran, y los pasos a seguir para alcanzarlos de una forma óptima, pero también autónoma.



## **CAPÍTULO II**

**El modelo de formación por  
competencias**





## INTRODUCCIÓN

Actualmente nos vemos envueltos en un continuo proceso de cambio en el que la sociedad que nos rodea está evolucionando de un contexto esencialmente industrial a una era del conocimiento. En las últimas décadas, el sector educativo ha sido objeto de profundas transformaciones, particularmente el nivel superior, en un intento por responder y adaptarse a las demandas actuales (Flores, Honduras, Dunckel y Teschner, 2012). Este sector se enfrenta a nuevos retos y exigencias en estrechas relaciones con esta sociedad del conocimiento dentro de un mundo globalizado (Sánchez Santamaría, 2012). Todo ello está provocando una creciente demanda de cambios institucionales, principalmente universitarios, y en las guías de actuación y modos de proceder en el trabajo interno de las mismas (Bozu y Canto Herrera, 2009). En resumen, cambios estructurales, cambios organizativos y cambios de cultura (González, 2004). Así pues, las universidades están viviendo una de las mayores evoluciones de su historia, condicionada en gran medida por las estructuraciones que ha traído consigo la implementación del nuevo espacio europeo. Esta gran transformación estructural (Castells, 2009; Retuerto, 1997), socioeconómica y tecnológica, de estas últimas décadas (Toffler, 1990), que ha convertido nuestro contexto más cercano en la llamada sociedad del conocimiento, donde éste juega un papel esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral (Aguadero, 1997; Cebríain, 1998), ha venido sucediendo de manera paulatina. En la década de los sesenta y setenta, según Roig (1996), prevalecía el concepto de capacidad de acción y actuación de una determinada profesión. Diez años más tarde se empezó a hablar de cualificaciones (Alex, 1991) y, ya en los años noventa se comienza a replantear el concepto de perfil profesional, que de forma progresiva tiende a definirse en términos de competencia de acción (Green, 1998; Le Boterf, 2001).

En un estudio acerca de la adquisición de competencias, Villa, Dávila y Mora (2010) muestran que la interiorización de las mismas, necesarias para la innovación del estudiante, está estrechamente ligada al método de enseñanza-

aprendizaje que le fue brindado durante su paso por la universidad. Por otro lado, Díaz Barriga (2010) remontándose veinte años atrás, recuerda que aunque por aquel entonces solo se hacía alusión a innovaciones curriculares, como parte de una perspectiva relativamente global, han sido solo unos pocos proyectos curriculares los que han conseguido “concebir a la innovación como la necesidad sentida de un cambio de paradigmas y prácticas sociales” (p.40). Uno de los matices más referidos en estas propuestas de innovación curricular ha sido la denominada Educación Basada en Competencias. Así, frente a estos discursos de innovación curricular, y tomando en consideración la importancia de la labor docente, sería casi imprescindible el esbozo de una concepción de formación y evaluación completamente relacionada, sin los tradicionales tintes de un planteamiento previo de la educación, donde, posteriormente se evalúa el alcance de los objetivos (Pimienta Prieto, 2011).

La gran transformación estructural que viene caracterizando el cambio de los últimos tiempos (Castells, 2006), nos ha dejado inmersos en una sociedad del saber, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral. Según Clares y Echeverría (2010), esta acelerada metamorfosis, la internacionalización de las relaciones, la reciente evolución de los patrones a seguir y la profunda transformación del mercado laboral, exigen una visión más amplia de las competencias que un profesional debe desarrollar en un futuro.

Así, el término competencia consta de “variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas” (Pavie, 2011, p. 69) tanto en el ámbito educativo como en el empresarial. Sin embargo, según Bautista Cerro (2006), mientras en el ámbito educativo se refieren a conocimientos, capacidades, actitudes y conceptos afines, en el ámbito empresarial, a aptitudes, capacidades, productividad, etc.

A efecto de esta consecución de las continuas necesidades socio-laborales emergentes en la actualidad, se viene consolidando una importante expansión de Grados y Postgrados como respuesta a dichas necesidades (Kirby, 2011; Marshall, 2008). Dentro de este diseño de nuevos planes de estudios

universitarios, uno de los aspectos más importantes es la identificación de las competencias que los titulados han de adquirir a lo largo de su periodo formativo (Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March, 2013), las cuales, a su vez configurarán su perfil profesional.

El lenguaje universitario europeo se encuentra ligado al proceso de concordancia de títulos, vinculando directamente la formación universitaria con el mundo profesional y la libre circulación de estudiantes. El EEES se centra en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumnado (Biggs, 1999; Colás, Jiménez y Villaciervos 2005; García Sanz, 2011; Holmes, 2001; Imbernón, 2006; Martín y Wolff, 2011; Martín del Pozo et al, 2013; Zabalza, 2006). Como se vio en el capítulo anterior, en el espacio europeo, el estudiante actúa como protagonista de un sistema diseñado conforme a la filosofía ECTS, la cual determina que el crédito es la unidad básica de planificación, actuación y evaluación, vinculado con el aprendizaje por competencias, relativas a la formulación de los títulos, utilización de métodos, actividades y recursos de aprendizaje, y a la evaluación (Riesco González, 2008). Así, las competencias se han ido adaptando poco a poco (Fernández, 2006), a las exigencias del EEES, favoreciendo cada vez más la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO COMPETENCIA**

El discurso y la reflexión acerca de las competencias, ha sido un tema reiterado y relevante en estos últimos diez años (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). El término competencia abarca una amplia gama de diferentes acepciones, dado su componente multidimensional, ya que en él interactúan elementos

aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales (Colás, 2005). Es pues el entorno parte esencial en la aplicación de la competencia en una situación determinada, dada la significativa asociación entre competencia y el desempeño profesional (Bonsón, 2009).

Son numerosos los autores que han tomado en consideración el concepto de competencia como objeto de estudio (Bonson, 2009 y De la Orden, 2011; Colás y de Pablos, 2005; García Sanz, 2008; Gimeno, 2008; González y Wagenaar, 2003; Mateo, 2007; Perrenoud, 2004a; Roe, 2002; Villardón, 2006; Weinert, 2001; Zabalza, 2003, entre otros), pero actualmente, dada la vasta bibliografía acerca del amplio abanico de opiniones sobre el término competencia, por la vital relevancia de este concepto dentro del proceso de convergencia europea, encontramos demasiadas determinaciones del mismo, según el contexto, necesidad o filosofía que lo ampare, por lo que puede resultar bastante complejo lograr una definición exacta del término, teniendo en cuenta además las diversas denominaciones de esta expresión en otras lenguas (Carreras y Perrenoud, 2005; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2001; Niss y Højgaard, 2011; Rychen y Salganik, 2004; Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007; Van der Blij et al, 2002).

Es complicado pues, encontrar un claro consenso sobre el concepto, puesto que en las numerosas definiciones que encontramos del mismo, se observan puntos comunes y puntos discordantes (Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen, 2009; Gimeno, 2008).

Por otra parte, de acuerdo con Delgado (2005, p.21), “a pesar de que los diferentes documentos (declaraciones, informes) nacionales e internacionales y la normativa española sobre la materia, se refieren a las competencias, sin embargo, la mayoría no contienen una definición de las mismas”.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico aporta una definición de competencia basada en la relación que hacen las mismas de las demandas externas, el entorno y las características personales, estando estrechamente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Así, se

concreta la competencia como “la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas” (OCDE, 2002, p.4). Años más tarde, esta organización define el término como la capacidad de aplicación de conocimientos y destrezas en materias clave y de análisis, raciocinio y comunicación de manera efectiva, haciendo frente a la vez a problemas en diversas situaciones (OCDE, 2008).

A pesar de las múltiples conceptualizaciones que se le pueden otorgar, al extraer las concordancias que acercan al conglomerado de propuestas, atendiendo a su carácter polisémico (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006), comprobamos que la mayoría de los autores coinciden en que en el concepto de competencia se combinan el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una competencia concreta. Es la capacidad de llevar a cabo una labor eficazmente, usando conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que se proponen, incluyendo también la puesta en marcha de las cualidades propias del profesional para facilitar la resolución de problemas durante la tarea (Valverde, 2001).

Según Zabalza (2005), este término que trajo consigo el proceso de convergencia, está generando bastante controversia, ya que tanto los objetivos como especialmente las competencias, son cuestiones complejas desde el punto de vista de la excesiva formalización que pueden provocar, o la posible confusión entre objetivos y contenidos.

González y Wagenaar (2003, p.79), como coordinadores del proyecto Tunning, recogen el concepto de competencia, como “lo que una persona es capaz o competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas”. Por otro lado, De la Orden (2011) visualiza la competencia como un macroconcepto que va más allá de las complejas interacciones entre el aspecto psicomotor, intelectual y afectivo, donde los estilos de aprendizaje y disposiciones motivacionales marcan claramente su perfil. Mientras que Martínez Clares, Martínez Juárez y Parra las

delimitan como “unas características personales que definen unas capacidades de acción y que amplían el campo de acción profesional” (2009, p. 224).

Lo que es evidente es que en la mayoría de las aportaciones aparece una idea común, donde la competencia no existe como un conocimiento, pero sí que se requiere aplicar los conocimientos para afrontar actividades dentro de un contexto. Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de que las instituciones de educación superior deben continuamente proponer ocupaciones a los estudiantes para que integren sus saberes en las actuaciones, dejando a un lado las tradicionales lecciones magistrales, para pasar a la resolución de tareas relevantes (Pimienta Prieto, 2011).

De acuerdo con Hernández Pina (2006), la formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, siendo el principal objetivo el aprendizaje de los estudiantes, así como conocer para qué lo asimilan y cómo lo interiorizan. Para González y Barragán (2005) la competencia es un concepto holístico y dinámico que sólo es definible y medible en la acción, viniendo modulada por las exigencias del contexto donde se desarrolla la acción.

De este modo, la universidad es responsable de la garantía de estos aprendizajes en forma de competencias, desde el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. Concretamente, el “saber” guía en la adquisición de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para el desarrollo profesional. El “saber hacer” es la práctica de dicho conocimiento, que lleva implícita una adquisición de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos que garantizan una producción de calidad al compenetrarse con los saberes. Por último, el “saber ser y estar” está ligado al desarrollo de actitudes, comportamientos, normas y valores, incluidos en una forma global de actuar, que permitirá a la persona su integración en el puesto a desempeñar.

Así pues, habiendo constatado que el saber está representado por los conocimientos, el saber hacer se refiere a las habilidades y el saber ser y estar se centra en las actitudes (Tejada Fernández, 2009), se puede hablar de

competencia de forma generalizada como la capacidad para seleccionar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación (García Sanz, 2008). Por lo tanto, es importante tener presente esta característica integradora, no lineal, de la competencia, ya que, en concordancia con lo expuesto por Mateo (2007), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad, ya que entran en juego más factores, como la interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad sociocultural del contexto. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone fusionar contenidos del currículo con contextos reales, generándose su uso funcional sólo de la interacción entre ambos. Así pues, no se puede afirmar ni defender que la competencia sea meramente un conocimiento, una habilidad, o una actitud, sino que supone la interacción dinámica de todo ello para desembocar en un logro eficaz, consciente de su significado y finalidad, a la vez que conlleva una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y su experiencia.

Por otro lado, en el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC (2006), así como en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se expresa que las competencias son el resultado de una armónica combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que logran capacitar a un titulado para enfrentarse con garantías de éxito, a la resolución de problemas en un contexto académico, profesional o social determinado. La competencia es pues “una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003, p. 43). De este modo, Los ambientes socio-profesionales favorables y los recursos e instituciones apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas, destacando que al hablar de competencia se está haciendo referencia a capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas (Riesco González, 2008).

Cabero (2005) sostiene que ser competente requiere, por un lado un cierto conocimiento conceptual indiscutible (teorías, modelos, constructos, etc.), junto con la necesaria capacidad de aplicar instrumentos o procedimientos, requiriendo por último, regirse por un estilo concreto de actuación y compromisos personales que evidencien ciertos valores y actitudes hacia el trabajo.

Al fin y al cabo, innumerables son los autores que hablan de competencias en educación (Rychen y Salganik, 2003; Perrenoud, 2004b; Villa y Poblete, 2007; Gerard, 2008; Lovanova y Sunin, 2008; Pimienta y Enríquez, 2009; Tobón, Pimienta y García, 2010), y definen sus características como Rychen y Salganik (2001) o Viso Alonso (2010). Para Rodríguez Esteban y Vieira Aller (2009), existen características comunes en las diferentes definiciones otorgadas del término competencia, como por ejemplo que dependen del contexto en el que se estén desarrollando, que parten de la acción para dar respuesta a necesidades de forma exitosa, que se pueden aprender, son evaluables y verificables, y congregan saberes, habilidades, procedimientos y actitudes, entre otras.

Los siete rasgos que mejor definen las competencias, según López Ruíz (2011), son:

- **Sistematicidad:** cada una interacciona como un conjunto de elementos englobados en un entorno de competencias, por lo que hay que concebirlas globalmente, combinando distintos niveles de concreción de las mismas.
- **Secuencialidad:** necesitan un desarrollo progresivo, por lo que no basta con comenzar a adquirirlas en la infancia y adolescencia, sino que hay que ir interiorizándolas a lo largo de toda la vida, para poder así perfeccionarlas.
- **Funcionalidad:** han de ser aplicables y capaces de resolver problemas complejos y ejecutar tareas eficazmente.



- Contextualización: se desarrollan en diferentes situaciones eventuales, y una vez adquiridas, pueden ser transferidas a otros escenarios, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de éstos.
- Autenticidad: los ambientes en los que se aprenden deben ser similares a la vida real, ya que son aplicadas de forma continua en el medio cotidiano.
- Proyección social: son adquiridas de manera individual para contribuir colectivamente al bienestar social, el crecimiento económico y el desarrollo sostenible.
- Innovación: por un lado, su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica una gran reforma para aumentar la calidad (docente y de gestión), y por otro, requiere el desarrollo de una capacidad creativa y una adaptación positiva a los diversos y múltiples cambios que está experimentando la sociedad y el mundo laboral en los últimos años por un lado.

En definitiva, las competencias son una red de conocimientos, habilidades y actitudes que se van adquiriendo progresivamente en distintos contextos, aplicándose en situaciones concretas a la resolución de problemas, desempeñando eficazmente funciones para un pleno desarrollo personal. Lo cual repercute tanto a la mejora de la calidad de la educación superior, como indirectamente al crecimiento socio-económico.

Tal y como expresa Riesco (2008, p.102), “por las aristas epistemológicas, la amplitud polisémica del mismo concepto y por las afectaciones de los contextos en donde se les inscribe...”, resulta de difícil consecución un consenso en torno al significado y amplitud del término competencia en el ámbito educativo. Aun así, ésta debe ser el fin último. De esta manera se logrará una transformación universitaria de semejantes características, donde los procesos formativos estén enfocados, principalmente, hacia el aprendizaje y no centrados en la enseñanza. Como señala Blanco (2008, p.31): “Los planes de estudio y las asignaturas basados en competencias se hallan básicamente

orientados a los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, centrados en el estudiante: en qué, cómo y cuándo tienen que aprender y demostrar lo aprendido”.

Así, podríamos concretar las implicaciones que conlleva un modelo competencial, en dimensiones que nos ayuden a comprender mejor esta concepción de competencia. Aunque dada la complejidad de las mismas, se requiere de un conocimiento profundo del término y todo lo que lleva consigo, para poder comprenderlo en toda su amplitud, aceptando la naturaleza multidimensional que posee este concepto desde su origen.

La conclusión generalizada de Escudero (2009), extraída de numerosos análisis en este ámbito, nos hace plantearnos el concepto de competencia como un fenómeno que tiene múltiples dimensiones, y es por ello por lo que quizás no existe una teoría integradora por el momento. Han sido numerosos los autores que han evidenciado respecto a las dimensiones que podría integrar la competencia (Barnett, 2001; Eraut 2006; Escudero Muñoz, 2009; Le Deist, y Winterton, 2005; Hyland, 1993; Tobón, 2008; Weinert 1999; Winterton, Delamare-Le Deist y Stringfellow, 2006), hablando de las múltiples facetas que envuelven el concepto de competencia, destacando dimensiones epistemológicas, ontológicas, sociológicas o políticas, entre otras.

Según Manzanares Moya y Sánchez Santamaría (2012), las implicaciones del enfoque de competencias en la educación superior se muestran en la Figura 4:

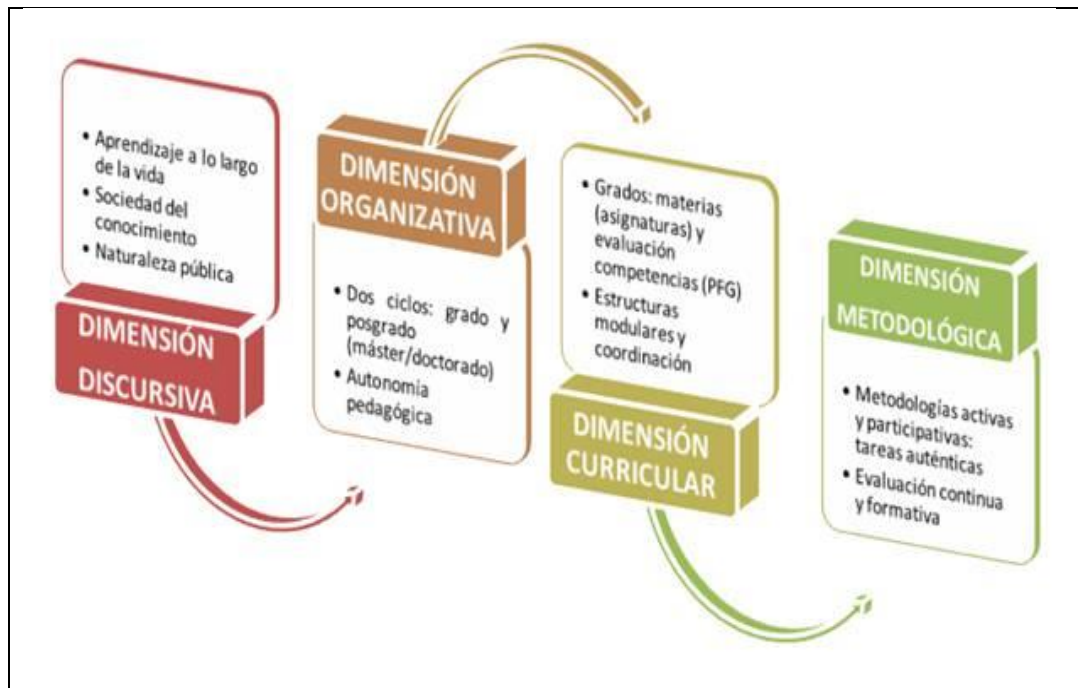


Figura 4. Implicaciones del enfoque de competencias en la educación superior

Los autores mencionados, describen las dimensiones indicadas en la Figura 4 del siguiente modo:

- Una dimensión discursiva o de reflexión, fundamentada en del aprendizaje a lo largo de la vida, donde la flexibilización, movilidad y demás conceptos innovadores que trae consigo el EEES, pretenden renovar las funciones sociales de la Universidad, formando profesionales y ciudadanos comprometidos. Este nuevo aprendizaje introduce una forma diferente de pensar, organizar y evaluar en la Universidad, como por ejemplo el hincapié puesto en la idea de un aprendizaje continuado, o la creación de convocatorias de acceso para colectivos en edades con poca representación en las aulas.
- Otra organizativa o estructural, basada en los dos grandes ciclos creados: las enseñanzas de grado y las de posgrado (máster y doctorado). Con ello, independientemente del itinerario escogido por el alumno, su formación se enfocará al ejercicio profesional.

- Una dimensión curricular, que engloba principalmente las transformaciones que ha supuesto la entrada del grado en la universidad, resaltando el cambio de organización de las asignaturas en materias, o la incorporación de un proyecto final de grado que evalúe globalmente las competencias asociadas a la titulación. Así se hace tangible uno de las principales metas del modelo de competencias, como es el esfuerzo por profesionalizar la formación en la educación superior.
- Por último, una dimensión metodológica, que postula nuevas formas de enseñanza y evaluación para un alumnado diverso, con instrumentos y técnicas activas, centradas en el trabajo cooperativo para la resolución autónoma de problemas, adaptados al contexto.

## **2.2. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

Como se ha comentado en el capítulo 1, la entrada al EEES supuso para las universidades una importante adaptación a cambios estructurales, organizativos y metodológicos. La contribución más significativa fue la instauración de las llamadas competencias genéricas o transversales, pero también las específicas. Así, desde una perspectiva general existe un razonable acuerdo en clasificar las competencias en dos grandes bloques: competencias específicas y competencias genéricas (Bonsón Aventín, 2009; González y Wagenaar, 2003). Esta filosofía del espacio europeo promueve que los planes de estudio de las titulaciones se organicen en base al aprendizaje centrado en la adquisición de estos dos tipos de competencias (Nitza, 2013), frente a los enfoques tradicionales enfocados a la interiorización de conocimientos, lo que supuso un cambio esencial tanto en metodología como en temas de evaluación universitaria (De Miguel, 2005).

García, Tobón y López (2009, p.39) hablan también de estas dos clases de competencias: “las genéricas, que se refieren a las competencias que son comunes a una rama ocupacional y/o profesional (por ejemplo, educación,

salud, ingeniería) a todas las profesiones que engloba esa rama; y las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación”. Es decir, las competencias específicas son aquellas que dotan de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que se encuentran en relación directa con la labor que se va a desempeñar en un futuro profesional. Mientras que las competencias genéricas hacen referencia a comportamientos y actitudes comunes para desarrollar con éxito las diferentes actividades profesionales.

Las competencias genéricas, realizadas de acuerdo con la clasificación señalada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), desempeñan un papel protagonista por ser las encargadas de ofrecer una formación integral a las personas (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010), y son comunes a todas las titulaciones. Son las llamadas competencias clave y afectan a todas las disciplinas, no siendo exclusivas de ninguna en concreto, declarándose incluso en algunos países como perfil del egresado (Pimienta Prieto, 2011).

Según De Miguel (2005), las competencias genéricas se pueden aplicar en un vasto campo de ocupaciones y situaciones laborales porque aportan los instrumentos necesarios para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones adecuadas. Son llamadas también transversales, ya que apoyan la puesta en marcha del trabajo que se debe desempeñar en un campo profesional. Las más destacadas son las referentes al uso de la información, el manejo de bases de datos, la utilización de diversos lenguajes, la capacidad para ejercer el liderazgo, el dominio de las técnicas de trabajo en grupo, etc., y en general todas aquellas que favorezcan la inserción laboral y la integración dentro del ámbito profesional.

Disponer de un listado concreto de competencias es una opción tentadora, ya que podría ayudarnos, resultarnos de utilidad y ser bastante práctico. Aunque por otro lado, encontramos documentos de interés que proponen, como medida más adecuada, la búsqueda de las competencias clave antes que ceñirnos a un

listado (DeSeCo, 2002). Así, acotar las múltiples opciones y combinaciones con las que podemos encontrarnos a la hora de acceder a unas u otras competencias hace que un listado preestablecido, en ocasiones, no sea la opción más idónea, o que mejor se adapte a la realidad, ya que éste podría resultar restringido o incompleto e incluso no traducirse en los resultados reales de producción que se persiguen.

Sea como fuere, las clasificaciones y listados de competencias intentan aclarar y orientar, en la medida de lo posible, una realidad cambiante y confusa. Si somos fieles a la mayoría de documentos relacionados con la convergencia europea, podemos atender a la clasificación de competencias en dos bloques: transversales o genéricas y específicas.

Desde el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las competencias genéricas o trasversales se clasifican en: sistémicas, las cuales requieren la capacidad de visión, integración y relación de las diversas partes de un sistema; instrumentales, que permiten utilizar el conocimiento como una herramienta, sirviendo como utensilio para conseguir algo; e interpersonales, las cuales favorecen la relación con los demás facilitando los procesos de interacción social y cooperación. Al mismo tiempo, estas últimas se pueden agrupar en individuales y sociales.

Por otro lado, las competencias específicas, correspondientes a cada perfil, son de un campo de estudio determinado, pudiendo ser específicas de la titulación o específicas de cada asignatura. Son los métodos, técnicas y aplicación de conocimientos relevantes de las distintas áreas disciplinares, por ejemplo análisis de antiguos manuscritos, análisis químicos, técnicas de muestreo, etc.

De Miguel (2005) define las competencias específicas como las que aportan una cualificación profesional concreta al individuo, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico. Dominar estas competencias aporta los conocimientos teóricos y la metodología a seguir de cada perfil profesional, ya que se encuentran ligadas al "saber profesional" o "saber hacer".

Sea cual fuere la decisión sobre las competencias que han de desarrollar los estudiantes, en las memorias verificadas de los títulos universitarios y, como consecuencia, en las guías docentes de las asignaturas, dichas competencias deben ser pertinentes, entendiendo por este término, su claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad. El criterio claridad se refiere a la redacción comprensiva de la competencia, y a si se entiende lo que la misma quiere decir; la relevancia de la competencia evalúa el grado de importancia que la misma tiene respecto a la asignatura en la que se enmarca y en la propia titulación; la evaluabilidad de la competencia indica si ésta puede ser evaluada sin dificultad con uno o varios instrumentos de evaluación; y la exclusividad de la competencia hace referencia a si la misma es distinta a cualquier otra contemplada en la asignatura.

Para la implantación de los títulos de Grado, la Universidad de Murcia estableció siete competencias transversales que debían y ser adquiridas por todos los estudiantes matriculados en dicha institución pública (Universidad de Murcia, 2010):

1. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.
2. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.
3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.
4. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.
5. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo.
6. Capacidad de trabajar en equipo y de relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.
7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

Durante el curso académico 2015-16 estas competencias transversales fueron sustituidas en las guías docentes de las asignaturas por la denominadas *competencias básicas*, las cuales vienen establecidas por el nivel 2 (Grado) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), “en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, p.87915).

La adaptación realizada por la Universidad de estas competencias para todos los grados es la siguiente:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.



5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Por otra parte, las competencias específicas del título de Grado en Pedagogía, son las siguientes (Facultad de Educación, 2009):

1. Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.
2. Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.
3. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.
4. Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.
5. Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.
6. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional.
7. Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.
8. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de mejora.
9. Planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.
10. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.
11. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.

### **2.3. DE LA FORMACIÓN EN CONTENIDOS A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS**

El modelo de formación por competencias surge como una propuesta nacida para dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y tecnológicas en la era de la información. Con estas variaciones se empieza a derivar de una formación basada en la enseñanza, en la que lo fundamental es la transmisión de conocimientos (García Sanz, 2011), a una educación centrada en el aprendizaje (Flores, Honduras, Dunckel y Teschner, 2012). Este nuevo enfoque, amparado por el EEES orienta sus fines hacia el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, de forma que su esqueleto básico curricular y organizativo queda definido en relación a las competencias que debe adquirir el alumnado (Biggs, 2004; Colás, Jiménez y Villaciervos 2005; García García, Terrón y Blanco Archilla, 2010; Martín del Pozo et al, 2013; Martín y Wolff, 2011; López Ruiz, 2011; Zabalza, 2006).

Tal y como se muestra en la figura 5, este modelo centrado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, focaliza todo su énfasis en éstas, siendo ellas las protagonistas de todos los aspectos curriculares y organizativos que suceden a lo largo del proceso de aprendizaje y enseñanza (Biggs, 2005; García Sanz, 2011). Tanto los contenidos a desarrollar, la metodología empleada (con el tipo de agrupamientos y el empleo de recursos que conllevan) y los procedimientos de evaluación elegidos, han de responder a las competencias que se pretende que el alumno adquiera. Todo ello teniendo en cuenta el contexto institucional en el que están inmersos los procesos formativos y que viene determinado por la institución universitaria, así como el contexto disciplinar que se manifiesta en la situación particular de cada asignatura.

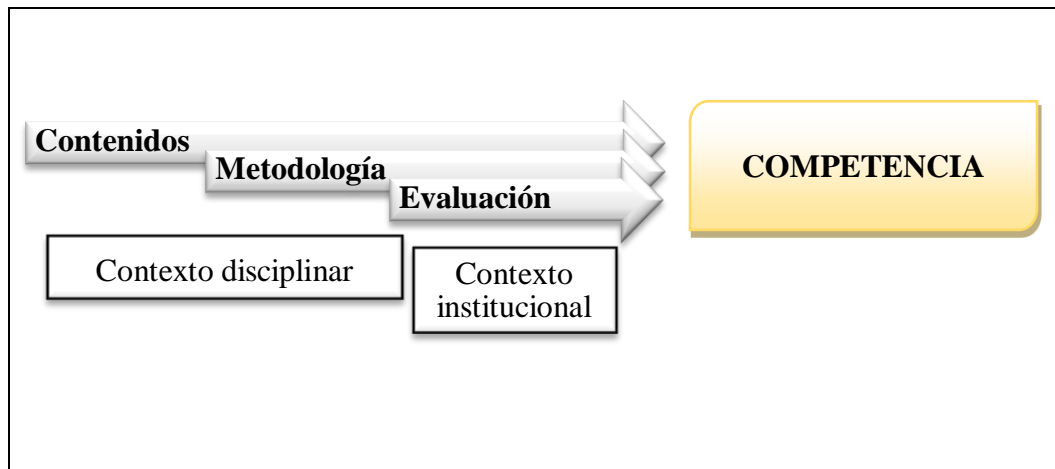


Figura 5. Modelo competencial

Este nuevo modelo competencial deja atrás pues, la enseñanza tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos y conlleva un replanteamiento por parte del profesorado universitario acerca de su actuación como docente. Y es que en la actual era de la información, los contenidos, en el momento en el que se aprenden, ya están obsoletos (Mateo, 2014).

Dado que los estudiantes valoran positivamente los métodos novedosos en comparación con otros más tradicionales (Gallardo, Garfalla, Sahuquillo, Verde y Jiménez, 2015; Gargallo, Morera y García, 2015), se considera primordial sustituir la rigidez tradicional del sistema (Michavila, 2011). Así pues, se hace necesaria, actualmente más que nunca, una sólida formación, especialmente pedagógica, de los profesionales de la enseñanza en Educación Superior. En este sentido, de acuerdo con Rodríguez Izquierdo (2007), es urgente una reconceptualización de la docencia, donde los profesores tomen mayor interés en reaprender a enseñar y los estudiantes comprendan que deben reaprender a aprender para adaptar la educación universitaria a las necesidades actuales en una sociedad de cambio como la nuestra. En este sentido, formar en y por competencias, implica una innovación en la forma de pensar, sentir y actuar del estudiante, el cual se ve forzado a tomar una nueva perspectiva,

donde el enfoque educativo se orienta a quién aprende y a las demandas crecientes de la sociedad (González López y López Cámara, 2010).

Tal y como describe Fernández March (2006), los principales rasgos de este eficaz modelo educativo, son principalmente los siguientes:

- Centrado en el aprendizaje, que exige una enseñanza de como aprender, y hacerlo además a lo largo de la vida.
- Centrado en la autonomía del estudiante y un aprendizaje guiado por el docente.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, tanto en las competencias genéricas como las específicas.
- Enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia un trabajo cooperativo profesor-alumno.
- Exige una redefinición de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Propone una nueva organización del aprendizaje, al servicio del proyecto educativo global (plan de estudios).
- Utiliza la evaluación estratégica e integrada con las actividades de enseñanza-aprendizaje, provocando una revisión de las evaluaciones formativa y final.
- Mide el trabajo del estudiante bajo las coordenadas de las competencias o resultados de aprendizaje, funcionando como herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de educación superior.
- Adquieren importancia las TICs y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.
- Exigen el desarrollo de un perfil profesional, un rol y actividades diferentes a las tradicionales tanto para discentes como para docentes. Convirtiéndose el estudiante en aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo, responsable.

El Marco de referencia Europeo sobre competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida (Eurydice, 2002) se asienta dentro del proceso de

convergencia, sobre los cimientos de políticas educativas que persiguen la cohesión y el bienestar social, por un lado favoreciendo la ciudadanía e impulsando la empleabilidad, y por otra parte constituyéndose como la principal herramienta para fomentar la equidad y la calidad de los sistemas educativos. Este enfoque de enseñanza-aprendizaje centra sus esfuerzos en lo que el discente conoce, interioriza y es capaz de llevar a cabo (Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP, 2010). Según Tina, Moya y Luengo (2011), la progresiva inmersión del estado español en el enfoque de competencias ha supuesto una de las más significativas novedades del marco normativo, siguiendo las directrices del Tratado de Lisboa (Luzárraga y Llorente, 2010) y los objetivos de calidad y equidad educativa, junto con el apoyo de la comunidad y el contexto social (LOU, 2007).

Tanto los primeros avances del 2003 con el Documento Marco del MEC, sobre la integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, como la formalización de las nuevas enseñanzas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establecían que:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo (Documento Marco, 2003, p.6).

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Real Decreto 1393/2007, p.2).

Pero este modelo competencial podría considerarse en algunos de sus aspectos como dos caras de una misma moneda, ya que, según Rue (2007), por un lado puede ser tomado como un patrón esquemático a seguir, que sirviera de orientación y guía para todas las titulaciones, pero a su vez éste podría complicar el trabajo en la institución, intensificando o tecnificando las funciones docentes.

Este mismo autor plantea algunos de los aspectos positivos que este enfoque de formación en competencias implica a la hora de elaborar marcos de competencias en el desarrollo de una titulación, dentro del esqueleto que el espacio europeo propone. Estos argumentos focalizan su atención en que:

- Es capaz de definir el conocimiento enfocado al logro de unos objetivos concretos, facilitando la creación de estándares para ello.
- Permite desarrollar las decisiones sobre competencias, haciendo hincapié según nivel o etapa formativa.
- Va más allá de una formación basada en el concepto o la teoría.
- Facilita la homologación de procesos de formación.
- Favorece procesos de evaluación más abiertos y diversificados.
- Favorece el desarrollo de procesos de aprendizaje al aunar teoría con aspectos prácticos, en el contexto de una construcción activa del conocimiento.
- Impulsa hacia unas bases para una formación orientada hacia la realización personal del estudiante en actividades profesionales o sociales.
- Aumenta el potencial de dominio de éstos sobre los aspectos estratégicos de su propio aprendizaje.
- Fomenta la elaboración y desarrollo de portfolios.
- Acepta la existencia de ciertas actitudes, conocimientos y habilidades en una actividad concreta, superando así enfoques anteriores.

- Facilita información valiosa sobre los estándares alcanzados por los egresados.

Según Rodríguez Moreno, Serreri y Del Cimmuto (2010), para ser conscientes del logro de una competencia, se hace necesario que ésta sea adquirida a partir de los recursos básicos previos a ella. En este caso, la capacidad cognitiva, características de la personalidad y características socioculturales, deben tenerse en cuenta para potenciar la adquisición de dicha competencia de la manera más óptima posible. Estos además son los antecedentes a la adquisición de una competencia y determinan claramente cómo se adquiere y se desarrolla.

Desde otro ángulo, la adquisición de competencias cruza los límites de la adquisición de objetivos, llevando implícita una gestión del conocimiento inteligente y adquiriendo una dimensión mucho más práctica. Principalmente, los objetivos son intenciones trazadas por el docente, mientras que las competencias son resultados de aprendizaje que el estudiante ha de desarrollar a través de diferentes actividades formativas. Así pues, por un lado, los objetivos se basan en un conocimiento, procedimiento o actitud (objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma independiente). Por el contrario, tal y como postula la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero por la que por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, las competencias, suponen la selección y movilización de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes, valores y normas conjuntamente para responder con éxito a una determinada situación. A pesar de todo, el hecho de adquirir una competencia no implica una condición sin eua non de que los conocimientos y actitudes, tanto en cantidad como calidad, mantengan un equilibrio.

Para esta consolidación del diseño del EEES, las universidades españolas han recorrido un largo camino que ha supuesto la implicación y grandes esfuerzos por parte de la comunidad universitaria en general. Globalmente, el fin último de esta inserción en el espacio europeo es lograr mayor pertinencia y calidad.

Así, de acuerdo con López Ruíz (2011), este modelo competencial, además de actualizar los métodos de actuación, pretende principalmente:

- Alcanzar una alta consistencia interna del sistema educativo, ya que en los niveles no universitarios también se busca la adquisición de competencias.
- Reorientar la meta educativa y lograr una formación integral del alumno a través del desarrollo conjunto de competencias transversales y específicas.
- Establecer una conexión con el tan cambiante mercado laboral, ya que el origen de este modelo proviene del ámbito empresarial (selección y formación).
- Fomentar la interdisciplinariedad, coordinando tanto de manera horizontal como verticalmente asignaturas y títulos.
- Aportar nuevos métodos docentes para facilitar la participación del alumnado y otorgarle mayor protagonismo.
- Incluir procedimientos de valoración y juicio coherentes a las competencias requeridas, para mejorar así la evaluación del aprendizaje.
- Procurar una evaluación de la práctica docente con instrumentos fiables y válidos, siguiendo criterios previamente explicitados.
- Impulsar y favorecer el proceso de convergencia europea, para una homologación de títulos de calidad.

## **2.4. METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS**

Otro de los grandes retos que ha conllevado el proceso de Convergencia Europea ha sido la interiorización de las metodologías activas y participativas basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la empleabilidad (Vázquez, 2008) junto con el hecho de generar procedimientos eficaces para el desarrollo de competencias (Colás, Jiménez y Villaciervos, 2005). Para abarcar este amplio paradigma



educativo, la metodología competencial ha tenido que sobreponerse para actualizar los modelos educativos más tradicionales (Bartram y Roe, 2005; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 1997; Villa, Poblete y otros, 2007; Whiddett y Hollyforde, 2003). En este sentido, el tránsito del estilo tradicional hacia el modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que a su vez facilite el desarrollo de competencias, requiere un esfuerzo más significativo que la simple asimilación de conocimientos, que pueden incluso dejar de tener utilidad una vez abandonada la universidad.

Así pues, la metodología es el medio para hacer posible el objetivo de interiorizar competencias de manera eficaz. Según De Miguel (2005), ésta es un conjunto de coyunturas, requisitos y circunstancias que se ponen al servicio del estudiante, de manera intencional y sistémica, sin promover directamente el aprendizaje, pero impulsando y favoreciendo el mismo.

Se trata, según Fernández March (2006), de un procedimiento reglado o plan de acción, teóricamente fundamentado y contrastado conforme a objetivos de docente y estudiante, que debe tener en cuenta las características del alumnado, el contexto que los envuelve y demás variables socioculturales o circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, no existe una única metodología correcta, sino diferentes métodos adecuados a cada situación de enseñanza-aprendizaje, y por tanto no tendría sentido utilizar solo un modo de actuación, ya que no sería viable dar cabida a la diversidad de propósitos a alcanzar, atendiendo además a las variables que al fin y al cabo condicionarán la pertinencia de dicho procedimiento.

Todo ello ha de venir ligado al fomento de nuevas metodologías docentes que favorezcan el desarrollo y adquisición de las competencias definidas en los títulos (Muñoz, Rebollo, y Espineira, 2014). Dado que la implantación del EEES ha supuesto la transformación de los estudios de grado en cuanto a su formulación (Pazo y Tejada, 2012) y, después de evidenciar los cambios que se han llevado a cabo, concernientes a la organización de las enseñanzas y al sistema de cómputo de la actividad académica, entre otros, es imprescindible

prestar atención en otro de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europeo, que es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior. El método de proceder de la Convergencia impulsó un proceso de renovación metodológico, que hasta el momento se venía utilizando en la enseñanza universitaria. De este modo, se hace necesario el tan mencionado cambio de paradigma, para focalizar la enseñanza en el aprendizaje autónomo del alumno, frente al paradigma tradicional que enfoca su atención hacia el cometido del docente. Así, el EEES construye sus cimientos sobre el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico, y por ello, aceptar este principio implica asumir los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual, dado que el eje central de la actividad deriva del profesor al estudiante (Martínez Sánchez, 2013).

Desde el punto de vista de Morales (2012), la direccionalidad entre el nuevo modelo metodológico de actuar y la manera de pensar de sus protagonistas, es bastante cuestionable, ya que, este enfoque centrado en el estudiante ha venido impuesto, y aunque es comúnmente aceptado, no por ello debe ser compartido. Aun así, afirma el autor, ello ha conducido a una recomposición del aprendizaje.

No hay, por tanto, evidencias de que exista un método absoluto superior a otros, pero la metodología que implica a los alumnos y los hace responsables de su propio aprendizaje, tiene un carácter más formativo que informativo y por tanto, los nuevos conocimientos son mejor interiorizados y más significativos, facilitando extrapolar dichos conocimientos a otros contextos. Además, un aprendizaje así exige procedimientos que promuevan la reflexión sobre el qué, cómo y qué resultados se obtienen, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas, la de aprender a aprender con sentido autocrítico.

Si tomamos como referencia el contexto donde profesor y alumno llevan a cabo las actividades durante el curso, De Miguel (2005) plantea una clasificación de la metodología partiendo de su carácter presencial o no presencial. Por otro lado, autores como Knowles (1982), Slavin (1990), Prégent (1990), Brown y Atkins (1998), Johnson, Johnson y Holubec (1999), De Miguel (2005), Fernández March (2006), Madrid (2006), Domingo (2008), Arias, Fidalgo y García (2008), Escribano (2008), González (2009), Ripollés (2011), Jauregi, Vidales, Casares y Fuente (2014), Angelini y García Carbonell (2015), proponen distintos métodos:

- El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permite trabajar al alumnado en pequeños grupos, siendo después evaluado el colectivo implicado. De esta manera se desarrollan competencias académico profesionales junto con habilidades interpersonales y de comunicación.
- El aprendizaje orientado a proyectos como una técnica que centra sus atenciones en un programa de intervención profesional que recoge las actividades formativas, en el cual se aprende a partir de la experiencia, fomentando el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.
- Contrato de aprendizaje como un acuerdo que compromete a dos o más personas, promoviendo el trabajo autónomo y responsable del estudiante. Este da lugar a atender a la diversidad de intereses y ritmos de trabajo, además de fomentar habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.
- El aprendizaje basado en problemas como un método para trabajar en grupos reducidos partiendo de un problema inicial. Esto les lleva a realizar una búsqueda de información para comprender dicha cuestión y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor, favoreciendo así en el alumno un desarrollo de destrezas para el análisis y síntesis de la información, además de habilidades cognitivas y de socialización.
- La exposición o lección magistral es el modo más tradicional de presentar estructuralmente información de difícil comprensión, de

forma organizada como pilar para el aprendizaje, activando los procesos cognitivos del alumno.

- El estudio de casos como método para analizar situaciones profesionales presentadas por el docente para una búsqueda eficaz de soluciones, e interiorizar contenidos más significativos en consecuencia, a través de la experiencia, motivando así al alumno, que desarrolla aptitudes de análisis y síntesis.
- *Flipped classroom* o aula invertida como estrategia didáctica de interiorización de conceptos autónomamente, de manera semipresencial, donde docentes y alumnos interactúan para la resolución de problemas más personalizados
- Simulación y juego como técnica para ofrecer al estudiante un contexto de aprendizaje interactivo, por medio de una experiencia que le permita afrontar con motivación situaciones conflictivas, compartiendo sus sentimientos respecto al aprendizaje de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio.

Este modelo de formación en competencias está pues arraigado en un cambio social y cultural que afecta a las estrategias de intervención, dando respuesta a las nuevas demandas sociales no solo de manera puntual, sino también a lo largo de toda la vida profesional del individuo. Hacer realidad este método implica el fomento de cambios que conllevan una verdadera adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la atención personalizada (Sanz Díaz, 2011). Así pues, esta formación es algo más que mera información, ya que formar no es solo transmitir o acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado y por ello, el aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar este conocimiento pertinentemente (De la Cruz, 2003). Es por ello que el profesorado universitario necesita formarse en nuevas estrategias metodológicas con las que abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo perfil profesional del docente es el que le puede permitir

enfrentarse a los grandes desafíos de la docencia (Zabalza, 2003) tales como: los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), las competencias, el aprendizaje autónomo, aprendizaje a lo largo de toda la vida y el diseño de materiales (Ruíz Ruíz, 2010). Por otra parte, la utilización por parte del profesorado universitario de metodologías activas y participativas, ayuda al alumnado a abordar también los desafíos surgidos tanto en el ámbito académico, como en el profesional.

Borghesi (2005) afirma que educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida. De esta manera se hace tangible la nueva forma de relación con el conocimiento, donde el control deja las riendas a la comprensión e interiorización, para interpretar con mayor profundidad la realidad que nos rodea por compleja que sea. Como señala López Ruiz, (2011, p.291):

La formación basada en competencias supone un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad (...) supone cambiar de un docente transmisor de conocimientos a un profesor que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias por parte del alumnado. En paralelo, los estudiantes han de modificar su tradicional papel pasivo y receptivo por un papel más activo, participativo e «indagativo».

Por lo tanto, ambas figuras participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo ahora el docente un asesor y facilitador del mismo. Asimismo, uno de los beneficios de aplicar metodologías activas en la enseñanza de competencias es, aparte de la resolución de problemas, que se otorga al alumno potestad para poder plantearlos. Se trata pues de desarrollar “una enseñanza universitaria dirigida a formar aprendices y futuros profesionales, capaces de usar el conocimiento de forma autónoma y estratégica” (Pozo y Monereo, 2009:28).

Este modelo competencial ya no sitúa su eje central en la educación de conocimientos para los alumnos, sino que defiende la formación de personas

que saben gestionar este saber hasta convertirlo en experiencia personal. Comprender, seleccionar, interactuar competentemente con la realidad, son las claves de la nueva relación con el conocimiento (Mateo, Escofet, Martínez y Ventura, 2009).

Por todo ello, este enfoque requiere de la utilización de metodologías docentes activas y participativas que, como ya se ha mencionado, otorguen todo el protagonismo al estudiante. Así, esta transición donde el eje central del modelo educativo es la enseñanza, hacia un enfoque centrado en el aprendizaje, implica un gran cambio cultural para la Universidad como institución educativa (González, 2004). Entre los pilares fundamentales de dicha transformación se encuentra la llamada renovación metodológica (Fernández, 2006), con la que se pretende salvar las trabas de la posible realización de un cambio meramente formal, dejando a un lado la realidad de las aulas.

Enseñar en última instancia es crear situaciones de aprendizaje. Según Karuvannur Puthanveetil Mohanan (2003), en el caso de que no haya aprendizaje, no hay bajo ningún concepto enseñanza. Así, la calidad de la enseñanza hay que juzgarla por la calidad del aprendizaje. Para este autor, si definimos esta enseñanza como facilitadora de aprendizaje, implica que, aunque transmitir conocimiento sea importante, ésta transferencia es válida proporcionalmente a la calidad de aprendizaje que genere. Si en algún caso, la actividad docente no tuviera como resultado el aprendizaje de los estudiantes, no habría habido enseñanza, al igual que si al aprendizaje le falta calidad, la enseñanza no ha tenido éxito.

Actualmente existen estudios que ponen de manifiesto la opinión de los estudiantes universitarios que cursan titulaciones relacionadas con la educación en general, sobre la pertinencia del uso de metodologías que favorecen el modelo centrado en competencias frente a la manera de trabajar tradicional. Tal es el ejemplo de la investigación realizada por Arias-Gundín, Fidalgo y Nicasio (2008), en la que se demuestra la efectividad del aprendizaje basado en problemas frente al método del caso para desarrollar las competencias

transversales en dichos estudiantes.

Las diferencias entre el modelo tradicional y la nueva propuesta competencial se pueden ver reflejadas en la Tabla 2, que muestra los progresos realizados desde el modelo educativo universitario tradicional al enfoque de competencias que están haciendo realidad el cambio profundo en la enseñanza superior al que nos venimos refiriendo (López Ruiz, 2011).

Tabla 2.

*Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque de competencias.*

<b>Modelo tradicional</b>	<b>Enfoque de competencias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualismo docente.</li> <li>• Planes fragmentados: materias disciplinares.</li> <li>• Programas organizados por temas.</li> <li>• Lección magistral.</li> <li>• Manual único y documentos complementarios.</li> <li>• Profesor transmisor.</li> <li>• Alumnado pasivo y receptivo.</li> <li>• Calificación final: examen.</li> <li>• Aula aislada.</li> <li>• Institución académica cerrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipos docentes.</li> <li>• Planes integrados: módulos interdisciplinares.</li> <li>• Programas estructurados en núcleos problemáticos.</li> <li>• Métodos docentes innovadores.</li> <li>• Fuentes de información y recursos didácticos.</li> <li>• Profesor facilitador.</li> <li>• Alumnado activo y constructivo.</li> <li>• Evaluación holística: evidencias.</li> <li>• Diversos espacios y ambientes.</li> <li>• Comunidad de aprendizaje.</li> </ul>

Este modelo de formación por competencias genera una nueva mirada hacia los valores otorgados al binomio enseñanza-aprendizaje tradicional. Ahora el estudiante es el centro de la estructura, protagonista de los procesos educativos, participa activa y responsablemente en su aprendizaje y evaluación, mientras que el profesor se convierte en su orientador, guía, facilitador y supervisor en el proceso de desarrollo de las competencias propuestas.

En este sentido, la Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006) plantea entre sus conclusiones que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que hay

que abordar, ineludiblemente, para una actualización de la oferta formativa de nuestras universidades.

En resumen, el aprendizaje en o por competencias se aleja de la mera reproducción de contenidos, ya sean expuestos por el docente, o recogidos de diferentes fuentes bibliográficas por parte del discente, y se aproxima a un modo de aprender activo, comprensivo, autónomo y transferible a nuevos contextos y situaciones en continuo cambio como las que estamos viviendo, en las que los alumnos han de construir sus propias respuestas con la ayuda del profesor.

De acuerdo con García Sanz (2008), algunas orientaciones generales que pueden guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que resumen lo expuesto en los párrafos que preceden, son los siguientes:

- Presentar la guía docente, potenciar su lectura y hacerla fácilmente accesible.
- Explorar y conocer los conocimientos, habilidades y actitudes previas del alumnado antes de comenzar la asignatura, un bloque, un tema, una actividad, etc.
- Enseñar al alumnado a aprender, sin darle toda la información, sino la esencial y las herramientas necesarias para que pueda aprender de forma autónoma.
- Aumentar el tiempo dedicado a la reflexión, al diálogo y la discusión, facilitando la participación del alumnado.
- Potenciar el trabajo en grupo cooperativo, de manera que los estudiantes lleguen a aprender con otros.
- Aumentar la interactividad entre profesores y estudiantes, así como la coordinación entre el profesorado.
- Incorporar progresivamente y de forma adecuada las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



- Promover la metacognición en los estudiantes que le ayuden a conocer la cantidad y calidad de sus aprendizajes.
- Interrelacionar teoría y práctica, conectando contenido a la realidad profesional.
- Facilitar la comprensión y no la reproducción, de manera que el estudiante pueda adquirir un pensamiento reflexivo y crítico.
- Hacer de mediador durante la enseñanza, orientando, asesorando y guiando a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.
- Procurar que el estudiante aprenda a hacer haciendo mediante una formación experiencial, de manera que pueda encontrar funcionalidad a sus aprendizajes.
- Utilizar estrategias metodológicas activas como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje orientado a proyectos.

Por todo lo indicado, la enseñanza de competencias conlleva una renovación metodológica en lo que respecta a las estrategias docentes a utilizar por los profesores, los cuales deben recurrir a métodos docentes activos y participativos que, como ya se ha mencionado, otorguen todo el protagonismo al estudiante. Esta renovación metodológica se centra en crear escenarios de aprendizaje, interconectados con situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social (Mateo, 2000), de modo que “las actividades de enseñanza del profesor y las actividades de aprendizaje del alumno deben estar dirigidas al mismo objetivo” (Biggs, 2005, p.178).

Tal y como señalan Blanco, Morales y Torre (2008), los planes de estudio y las asignaturas basados en competencias se hallan principalmente orientados a los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, centrados en el estudiante: en qué, cómo y cuándo tienen que aprender y demostrar lo aprendido. Por ello, estos planes son útiles antes, durante y después de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, proporcionando información sobre su progreso, que al

mismo tiempo, facilita a los docentes realizar una evaluación imparcial, utilizando idénticos criterios con todos los alumnos y aportando calificaciones objetivas. En este sentido, se pueden adoptar estrategias metodológicas en las que la formación se lleve a cabo mediante el aprendizaje cooperativo, como por ejemplo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos, los seminarios, etc. Pudiendo rescatar técnicas más tradicionales, como la clase magistral, siempre que las mismas se combinen con algún tipo de interacción con el alumnado, como solicitud de opiniones, respuesta a dudas, debates...



# **CAPÍTULO III**

## **La evaluación de competencias**



## INTRODUCCIÓN

Como se ha visto en el capítulo anterior, una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que el estudiante demuestra en una situación problemática concreta manifestando así que es capaz de resolverla (Villa y Poblete, 2011). Para hacer frente al modelo competencial, sabemos que no es suficiente con tener conocimientos (aunque, sin duda, es imprescindible) sino que es casi ineludible aplicar dichos saberes reflexionando sobre el proceso y desarrollo que marcan. Esto implica una instrucción que aporte metodologías que trasciendan el marco de la materia donde el alumnado deba buscar qué información necesita, la convierta en datos, los aplique y llegue, de modo reflexivo, a una decisión. Así pues, con esta recontextualización de los modos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las instituciones se han visto obligadas a actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades de un mercado laboral actual y emergente, y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan en él (Ion y Cano, 2011). Según Segura Castillo (2009), la evaluación de competencias desde este modelo con referencia a criterios, se convierte en un procedimiento permanente de producción y análisis de información, el cual cuenta con la ventaja de ofrecer al alumno una realimentación, que le permite seguir interiorizando, mientras demuestra sus capacidades metacognitivas en situaciones auténticas, en permanente diálogo entre las diversas instancias educativas.

Así pues, el profesorado ha de conocer y saber aplicar un sistema de evaluación, variado y formativo, pero sobre todo continuo (Inda, Álvarez y Álvarez, 2008). Entendida de este modo, la evaluación se convierte en un proceso que activa, orienta y afecta (Huertas, 2009), ya que la evaluación debe motivar al estudiante hacia el aprendizaje, y orientarle hacia la mejora. Para ello, hay que informarle de manera continuada de sus progresos en relación con las competencias que va desarrollando durante el proceso de aprendizaje y no únicamente al final, porque la evaluación está presente en prácticamente todas

las fases del denominado “ciclo de intervención socioeducativa” (García Sanz, 2012).

En educación superior, la evaluación es un proceso que incluye múltiples actividades, técnicas e instrumentos con los que el alumnado se relaciona espontáneamente. Así, se hace de vital importancia propiciar procesos de autoevaluación y coevaluación, para que los estudiantes se responsabilicen de sus procesos evaluativos y se establezca un diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Segura Castillo, 2009). Este proceso evaluativo es pues la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias transversales y específicas que los estudiantes deben de adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje (García Sanz, 2014). Por todo ello, la evaluación de competencias constituye una de las tareas más importantes en los procesos educativos universitarios (Cowan, 2010), particularmente por su utilidad formativa y sus consecuencias a nivel social y profesional, como son, entre algunas otras, el reconocimiento, la certificación o las convalidaciones (Tejada, 2011).

El enfoque de formación en competencias ha de estar apoyado por una serie de procedimientos de evaluación encaminados a poner de manifiesto todas las competencias que el estudiante ha de adquirir, ya que “de nada sirve hablar retóricamente sobre cambio o renovación metodológica si no cambiamos también criterios y procedimientos de evaluación que utilizamos para comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que se pretende que adquiera” (De Miguel, 2006, p.80). Por lo tanto, se ha de recurrir a instrumentos de recogida de información variados, fiables y válidos para evaluar las competencias previstas a partir de criterios de calidad previamente explicitados. Además de las clásicas pruebas orales y escritas, algunas técnicas utilizadas para la evaluación en este nuevo modelo competencial son: entrevistas, cuestionarios, exposiciones, simulaciones y el portafolios, entre otros.

### **3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

En los últimos veinte años han surgido nuevos conceptos asociados a la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2000; López Pastor, 2006), “con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evolutivas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa” (Pérez Pueyo, Julián y López, 2009, p.32).

Dentro del modelo de formación en competencias, en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información que va ligada a su interpretación, la cual se basa en una descripción valorativa que se le comunica al estudiante, con el fin de mejorar su aprendizaje, acreditando oficialmente el nivel de dominio de la competencia correspondiente (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). De acuerdo con Castro (2011, p.118), “la evaluación de competencias se puede definir como un procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que se demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real a lo largo del tiempo”, estando, según Brown (2015) totalmente integrada en el proceso de enseñanza.

Esta evaluación es uno de los pilares básicos de los procesos involucrados en la formación tanto técnica como profesional (Cameron, 2004; Cano, 2011; García Olalla, 2005; Gronlund y Gullickson, 2007; Guzmán y Marín, 2011; Ibarra y Rodríguez Gómez, 2010b; Knust Graichen Marx y Gómez Puente, 2009; Linn y Gronlund, 2000; Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde, 2011; Poblete, 2007; Popham, 2002; Scallon, 2004; Shay, 2005; Tardif, 2006; Villa y Poblete, 2008), que implica un razonamiento desde la evidencia (Mislevy 2006; Mislevy, Steinberg y Almond, 2002; Mislevy, Wilson, Ercikan y Chudowsky, 2003) y que concluye en la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño del evaluado y la correspondiente toma de decisiones. Con un buen

sistema de evaluación, los estudiantes no dudan de la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Sin él, sin embargo, ambos se sienten amenazados (McDonald, Boud, Francis y Gonzi, 2000).

La evaluación, entendida como uno de los elementos clave del currículum, de acuerdo con el modelo competencial expuesto en el capítulo anterior, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al llevar a cabo la planificación de las competencias que deben ser desarrolladas por los estudiantes, no sólo se debe hacer hincapié en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas. De acuerdo con Segura Castillo (2009), la evaluación de los aprendizajes como parte inherente del currículum, debe girar su modo de actuación, cambiado de una comprobación de logros del alumno, a la promoción de competencias.

Asimismo, tal y como está ocurriendo con la enseñanza universitaria en general, las prácticas de evaluación también se encuentran envueltas en un estado de continuo cambio (Gilles, Detroz y Blais, 2011), y esto se debe tomar en consideración.

Según González López y López Cámara (2010), el proceso evaluativo constituye uno de los pilares básicos en los que se ha de incidir con el fin de lograr el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje, definido por el esquema de un modelo educativo que se guía por un alumnado como núcleo central del proceso, una verdadera autogestión del aprendizaje, un aprendizaje colaborativo, con tareas de aprendizaje, y una evaluación acorde con la consecución de unas competencias generales y específicas, entre otras. Para Levy-Leboyer (1997), la evaluación de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las mismas, así como las conductas requeridas para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, el propio proceso evaluativo ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2011). Así, según demuestran diversos estudios, la evaluación es uno de los principales recursos que el estudiante tiene para



aprender (Huba y Freed, 2000; Kinchin, Hay y Adams, 2000; Nitko, 2004; Nijhuis, 2010; Rey, Carette, De Frange y Kahn, 2003; Tobón, 2010).

De acuerdo con Zabalza (2003), la evaluación de competencias y por competencias, es un proceso de retroalimentación y certificación de los aprendizajes de los estudiantes, a través de un análisis del desempeño de las personas en los problemas y tareas pertinentes. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, ya que en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben ser muy conscientes del para qué, quién, y cómo es la evaluación, o por qué es tan necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante realidades que impliquen motivación, curiosidad y reto (Tejada 2011), ya que el método evaluativo tradicional, instaurado en las universidades españolas versa en torno al trabajo y al esfuerzo del profesor, propiciando una actitud estudiantil pasiva, limitando su función a recibir la información para asimilarla y plasmarla en un examen final, normalmente muy teórico (Calvo Bernardino y Mingorance Arnáiz, 2010).

Según Villa y Poblete (2007), dado que el modelo formativo por competencias ha obligado a intensificar el carácter integral de la propuesta formativa y la transparencia del sistema de evaluación, la evaluación se convierte en el elemento que expresa la complejidad de esta formación, ya que la clave gira en torno a las decisiones sobre cómo favorecer el desarrollo profesional del estudiante.

Perrenoud (2008, p.8) estima que “no es una idea nueva que la evaluación puede ayudar al aprendizaje del alumno. Desde que existe la escuela, los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno, más que al del sistema”.

La evaluación es entendida como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, donde se analiza, interpreta y se valora la misma, en base a criterios, con la finalidad de tomar decisiones en relación al objeto que se evalúa. Por todo ello, no puede ser considerada como una tarea a

realizar al margen de los procesos educativos, sino que es una actividad integrada en la misma acción docente que se lleva a cabo dentro de un periodo al que se denomina “ciclo de intervención educativa”, en el que se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación (García Sanz, 2012, p.167).

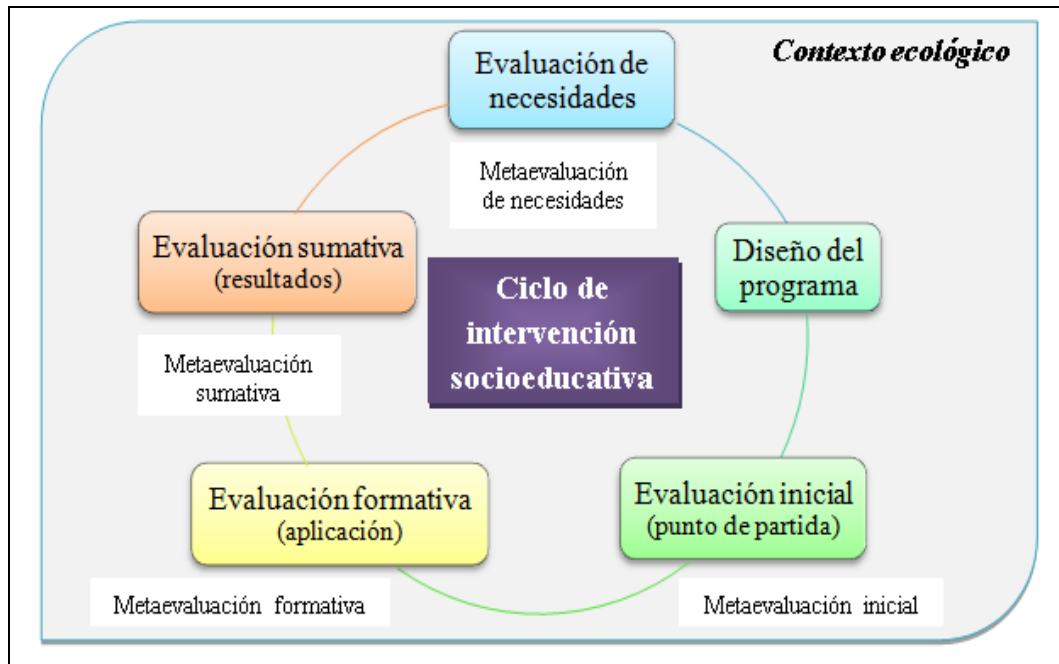


Figura 6. Ciclo de Intervención socioeducativa

Este ciclo queda conformado por las siguientes fases:

- Evaluación de necesidades donde en un primer momento se analizan las carencias de formación de un determinado contexto para conformar el perfil profesional requerido.
- Diseño de la guía de la titulación y, a partir de ésta, elaboración de las guías docentes de las distintas asignaturas.
- Evaluación inicial donde se analiza la idoneidad del diseño de las guías y el nivel de aprendizajes previos de los estudiantes.
- Evaluación formativa durante el desarrollo de las asignaturas, en la que se van modificando, mediante procesos de retroalimentación, los aspectos no convenientes.

- Evaluación sumativa, donde se estudian los resultados obtenidos, tras concluir cada asignatura y, finalmente, toda la titulación.

Asimismo, tras cada modalidad de evaluación, pueden realizarse procesos de metaevaluación, mediante los cuales se lleva a cabo la evaluación de la evaluación para asegurar su utilidad, viabilidad, precisión y corrección (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). Todo este ciclo se lleva a cabo partiendo del denominado contexto ecológico en el que se desarrolla la intervención educativa, es decir las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que, de manera natural, envuelven los procesos educativos (García Sanz, 2012).

### **3.2. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

La European Association for Quality Assurance (ENQA, 2005), en su estudio sobre las directrices para la garantía de calidad en el EEES, defiende que se ha de ofrecer a los estudiantes información clara sobre la estrategia de evaluación a realizar, sobre lo que se espera de ellos y sobre los criterios que se aplicarán para la valoración de su actuación. Además, los alumnos han de contar con procedimientos que se hayan publicado y que sean aplicados coherentemente. Los criterios recomendados para la evaluación del estudiante son:

- Ser diseñados para medir la consecución de los resultados del aprendizaje esperados y otros objetivos del programa.
- Ser apropiados para sus fines, ya sean de diagnóstico, formativos o sumativos.
- Incluir criterios de calificación claros y publicados.
- Ser llevados a cabo por personas que comprendan el papel de la evaluación en la progresión de los estudiantes hacia la adquisición de los conocimientos y habilidades asociados al título académico que aspiran obtener.

- No depender, siempre que sea posible, del juicio de un solo examinador.
- Tener en cuenta todas las posibles consecuencias de las normativas sobre exámenes.
- Incluir normas claras que contemplen las ausencias, enfermedades u otras circunstancias atenuantes de los estudiantes.
- Asegurar que las evaluaciones se realizan de acuerdo con los procedimientos establecidos por la institución.
- Estar sujetos a las inspecciones administrativas de verificación para asegurar el correcto cumplimiento de los procedimientos.

Algunos modelos de enseñanza ciñen la evaluación a la adquisición de conocimientos específicos, pero en el proceso de evaluación por competencias dicha adquisición queda integrada en el nivel de dominio alcanzado en el desarrollo de la competencia, aplicando estrategias de evaluación encaminadas a conocer el grado de realizaciones o logro. De acuerdo con Fernández March (2010), se debería responder una serie de cuestiones fundamentales para evaluar competencias:

- ¿Cuál es el proceso a través del cual se desarrollan las competencias? De este modo se lograría utilizar actividades que permitan ese desarrollo, y establecer un procedimiento de evaluación acorde.
- ¿Cuáles son los niveles de desarrollo o de dominio, y por qué se caracterizan?
- ¿Qué es lo que se debe aprender en cada nivel? Para así guiar mejor al estudiante hacia un mayor desempeño de la competencia.

El modelo de formación en competencias implica un proceso de cambio que incide directamente en la visión y pensamiento del estudiante, fomentando el pensamiento crítico y su inteligencia práctica. Concretamente, este modelo supone una mayor transparencia de los perfiles profesionales en los programas de estudio y un especial énfasis en los resultados de aprendizaje, además del cambio de un enfoque educativo más orientado a la figura del alumno y

respuestas a las demandas crecientes de una sociedad en un contexto de aprendizaje permanente.

Como se viene insistiendo, entre los cambios que este modelo suscita, se encuentra la transformación de la figura del profesor, quien pasa de asumir un rol de instructor a un docente con el papel de facilitador del aprendizaje (Ion y Cano, 2011). Se trata de un cambio de investigador y profesional, dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a convertirse en un guía del alumno para la adquisición de las competencias requeridas. También la figura del estudiante pasa de ser un mero asimilador de contenidos, a ser un elemento activo del proceso, colaborando en la elaboración de su propio currículo y desarrollo (Pérez Pueyo et al, 2008).

Este enfoque requiere que la transformación en las tareas docentes se perpetúen tanto a nivel organizativo, trabajando en equipo, cumpliendo con una coordinación vertical y horizontal, etc., como a nivel curricular, donde en primer lugar, la selección y planificación de contenidos se haga en base a las competencias que hay que promover, desarrollando de metodologías activas (simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos, etc.) junto con, en segunda instancia, la implementación de sistemas de evaluación que igualmente requieren cambios tanto en los modos de trabajo y coordinación, como en los horarios, los espacios y las estructuras (Valcárcel, et al, 2003).

Por todo ello, se hace inminente la necesidad de una mayor planificación de la educación superior, y una diversificación de los itinerarios formativos para canalizar las demandas de la sociedad y ofrecer así un mejor y más adecuado servicio. De esta manera, con la estrecha colaboración de las universidades y la formación de redes interuniversitarias se debería poder hacer frente a ese fenómeno de masificación, tratándola con calidad y eficacia, ya que al atender unidas a la pluralidad y heterogeneidad de los estudiantes, se dará cabida a diversos programas, de la mano de profesionales cualificados, especializados

en las áreas, facilitando el acceso a todos independientemente de su edad, sexo, condición laboral, académica o profesional (Ojeda Ortiz, 2015).

Por otra parte, se debe sopesar los diferentes momentos en los que es más viable juzgar una adquisición total de la competencia o ir evaluando resultados de aprendizaje que apoyan su adquisición (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010). Una evaluación continua basada en competencias, debe ser un cómputo entre una evaluación sumativa caracterizada por asignar calificaciones numéricas, así como por definir siempre los objetivos a alcanzar, y una evaluación formativa (Mostrom y Blumberg, 2012), que busque mejorar progresivamente el aprendizaje del alumno, informando pero no puntuando, sirviendo a su motivación y proporcionando al profesor la información necesaria para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje. Ofreciendo así una visión de las dificultades y de los progresos que los estudiantes van realizando a lo largo del curso, tratando de crear en ellos unos hábitos de trabajo, así como un sentido de la responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje (Calvo y Mingorance, 2010).

Siguiendo a Ruiz Iglesias (2008), las características más reseñables donde poder observar las diferenciaciones entre una evaluación tradicional y una evaluación por competencias son las indicadas en la Tabla 3.

Tabla 3.

*Diferencias entre evaluación tradicional y competencial.*

<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Evaluación de competencias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una tarea puntual donde los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales.</li> <li>• El resultado es esencialmente cuantitativo.</li> <li>• Tiene un fin claro y conciso limitado a la constatación de resultados.</li> <li>• Tiende a centrarse en debilidades y errores, más que en los logros.</li> <li>• La establece el docente sin tener en cuenta la valoración y participación del alumno.</li> <li>• Tiende a castigar los errores, sin asumirlos como motores de aprendizaje.</li> <li>• Son escasas las oportunidades para la retroalimentación del estudiante, ya que los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.</li> <li>• Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta los proyectos del docente y del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un proceso activo, dinámico y multidimensional de los agentes educativos implicados (docente, institución, estudiante y contexto sociocultural).</li> <li>• Se tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.</li> <li>• Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.</li> <li>• Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades, metas...) del estudiante.</li> <li>• Reconoce las potencialidades, inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.</li> <li>• Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente.</li> <li>• Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.</li> </ul> <p>Se orienta a evaluar las competencias teniendo como referencia el desempeño ante actividades y problemas del contexto disciplinar, social, e investigativo.</p>

Para una completa evaluación de competencias, Villa y Poblete (2011), proponen una contribución de catorce principios a tener en cuenta:

1. Evaluar las competencias de forma integral, y no como elementos diferentes o estratificadamente (conocimientos teóricos, conocimientos aplicados, actitudes, valores, etc.).
2. Evaluar utilizando técnicas e instrumentos que garanticen la recogida de información o justificantes evidentes de los elementos de competencia, como por ejemplo el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc.
3. Evaluar tomando constancia de objetivos y criterios concretos de cada competencia, sin realizar un cómputo global de las mismas. De este modo, se pondera a cada alumno individualmente, en función de las pautas establecidas, y no de forma global según el nivel medio de logro.
4. Evaluar de tal modo que se facilite la adquisición y desarrollo de competencias del estudiante, ya que éstas van a delimitar el método de aprendizaje que se escoja, fomentando así un aprendizaje profundo, en el que se desarrollen habilidades intelectuales de orden superior (Villa, 2008), y no superficial más orientado al conocimiento memorístico. Este tipo de aprendizaje favorece el trabajo independiente del estudiante, esencial para que el aprendizaje se dé a lo largo de toda la vida (Boud y Falchikov, 2006; Claxton, 2001).
5. Evaluar de forma simultánea a la enseñanza, para que el estudiante comprenda que el aprendizaje es un ciclo sistemático que integra una serie de situaciones a llevar a cabo para enfrentarse a contextos y momentos problemáticos, teniendo en cuenta que los conocimientos no son algo paralelo a las actitudes y valores, ni son independientes de los procesos cognitivos de cada alumno. De esta forma, un sistema de evaluación de competencias integrado, facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente con las mismas (Patterson, Crooks, y Lunyk-child, 2002; Rust, Price y O'Donovan, 2003).



6. Evaluar las competencias haciendo un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y orientándoles en su propio proceso de adquisición o desarrollo de las mismas para no provocar un sesgo a la hora de valorar, sea mayor o menor la dificultad, según las características de cada competencia.
7. Evaluar en base a criterios claros y explícitos, ya que al fin y al cabo, éstos guiarán el aprendizaje del estudiante. Así pues, cuando los criterios están claramente establecidos ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos. Una evaluación basada únicamente en conocimiento o teorías, requiere un procedimiento muy distinto a una evaluación de una competencias donde entran en juego los distintos componentes de la misma (conocer, saber aplicar y actitudes y valores manifiestos).
8. Evaluar integrando la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual (Álvarez Valdivia, 2009; Hanrahan y Isaacs, 2001; Patterson, Crooks y Lunyk-Child, 2002) y compartida (Draper, 2004; Watts y García Carbonell, 2006), dada la importancia de desarrollar una reflexión autocrítica para fomentar un aprendizaje a lo largo de la vida, que conlleve un progreso tanto profesional como humano (Boud y Falchikov, 2006).
9. Evaluar al estudiante, con el estudiante. Esto implica la participación del mismo en su propia evaluación, favoreciendo el desarrollo de su autonomía, e indicándole los conocimientos clave y en qué medida los logra de forma actualizada. Todo esto sumado al valor añadido que cobra el proceso, haciéndolo más transparente y objetivo, abierto al diálogo, la revisión y la mejora.
10. Evaluar especificando niveles de dominio de las competencias junto con indicadores objetivos que puedan ser valorados (Villa, Poblete et al, 2007), dado que en algunos casos resulta bastante complejo a la hora de formular una competencia, con qué evidencias se podrá evaluar el desempeño de la misma.

11. Evaluar vinculando competencias con sus evidencias e indicadores, para establecer así una calificación justificable en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. Se trata de realizar una evaluación no sólo del desarrollo de competencias, sino también para el desarrollo de las mismas. Un buen ejemplo son las rúbricas, que constituyen una ayuda tanto al docente como al estudiante, permitiendo valorar el nivel de logro de las competencias que los estudiantes tienen que adquirir, actuando además de elemento regulador del aprendizaje (García Sanz 2014; Montgomery, 2000; Moskal, 2000; Simón y Forgette-Giroux, 2001; Stevens y Levi, 2005; Villa y Poblete, 2007).
12. Evaluar teniendo en cuenta tanto teoría como práctica, unificando la experiencia personal del alumno con la reflexión realizada para poder desarrollar sus competencias, adaptándose eficazmente a las nuevas situaciones.
13. Evaluar desde un punto de vista de la medicación, no tomando el rol de docente instructor que finalmente limita las relaciones con el alumno. Así, la tutoría no se limitará a resolver dudas puntuales a iniciativa de los estudiantes, sino que será parte del contrato entre ambas figuras protagonistas para guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma continuada.
14. Evaluar para crear una institución de enseñanza actualizada y acorde con las nuevas prácticas docentes y formas de actuar, alzando la mirada más allá de las convencionales pruebas objetivas, escritas u orales, y poniendo en práctica todo lo avanzado en el trabajo con el enfoque de competencias, adoptando nuevas metodologías participativas y movilizadoras de los diversos recursos de las competencias.

Manzanares y Sánchez Santamaría (2012), defienden que la evaluación tiene como fin recoger la complejidad de las competencias de acuerdo al contexto profesional para el que se está formando al estudiante. Lógicamente, esta perspectiva integradora de las competencias debe reflejarse en las actividades de evaluación propuestas en cada materia. Según Sánchez-Elvira, López-

González y Fernández-Sánchez (2010), lo que ningún experto discute es que, partiendo de la base de que las competencias son conjuntos de saberes que quedan reflejados en el desempeño, ni por un lado su adquisición ni su evaluación, pueden hacerse desde métodos o procedimientos tradicionales basados en el aprendizaje y recuerdo o reconocimiento de contenidos.

### **3.3. PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

En los últimos años se han presentado numerosas estrategias y técnicas evaluativas de carácter mayoritariamente formativo, así como las dificultades que pueden aparecer por desarrollarlas en contextos de aprendizaje en los que predominan planteamientos más tradicionales, que se limitan a realizar una evaluación sumativa final y puntual (Bonsón y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2003; Capllonch y Buscà, 2006; López, Martínez y Julián, 2007; López Pastor, 2006; Zabalza, 2002a y 2002b). Por todo ello, se hace evidente la necesidad de dar un paso más allá, y dejar a un lado los convencionalismos y las tradicionales pruebas objetivas, escritas u orales, para dar paso a una evaluación actualizada (Struyven, Dochy, Janssens, 2010), acorde con los cambios que se están produciendo en el sistema institucional. Así, según Calvo y Mingorance (2010), se ha de modificar el sistema institucional que fomenta un procedimiento de evaluación puntual que gire en torno al trabajo y esfuerzo del docente, favoreciendo la pasividad del estudiante, y un método con ventajas e comodidades para el docente (Calvo y Mingorance, 2009; Inda, Álvarez y Álvarez, 2008; Pérez et al. 2008), donde el alumno se limita a recibir información para asimilarla y poco después poderla recitar teóricamente.

Uno de los pilares básicos de la evaluación es la coherencia entre la competencia a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. A veces se da el caso en que se usan determinados métodos que no son útiles para evaluar lo

que realmente se desea valorar. El estudiante, a la vez protagonista y autor de su propio proceso de aprendizaje (Biggs, 2005), no es el único responsable de su evolución, ya que “adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje” (Villa y Poblete, 2007, p.36). Sin olvidar el contexto que le rodea, donde el grupo clase y profesorado también intervienen en el desarrollo de estas competencias.

Según Johnson, Penny y Gordon (2009), en la evaluación de competencias los estudiantes demuestran sus conocimientos y habilidades a través de la implicación en procesos o sencillamente a través de la consecución de un resultado. Esto puede ocurrir simplemente por partir, como ya se ha dicho, de una definición de competencia confusa o porque se desconocen técnicas más adecuadas para ello. Otras veces sencillamente es porque determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución, y se recurre a los procedimientos más sencillos, incluso cuando éstos no sirven (Villa y Poblete, 2011). Así, las evaluaciones educativas pretenden informar de lo que los estudiantes saben y pueden hacer, con la dificultad que implica que los atributos medidos en el ámbito educativo (representaciones mentales, conocimientos y procesos), y su grado de desempeño, no sean directamente observables. Como postula Castro Morera (2011), lo ideal sería poseer una “regla” que nos permitiera medir directamente dentro del cerebro de nuestros estudiantes y que nos indicara sin lugar a dudas lo que ese estudiante sabe y puede hacer. Sin embargo, contar algún día con este instrumento es una utopía.

Por todo ello es necesario tener muy en cuenta las técnicas e instrumentos de evaluación, y que éstas sean acordes a las competencias que se desean evaluar (Frost, de Pont y Brailsford, 2012), ya que un examen final no puede ser considerado como medio único de valoración del aprendizaje, y más aún cuando se trabaja con pruebas objetivas donde es demasiado complicado evaluar

habilidades complejas o destrezas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Aunque tampoco se puede dejar de lado, ya que, como propone Ruiz (2005), la formación en competencias debe ser completa, y aportar siempre, por un lado, actividades de carácter práctico, individuales o grupales, y por otro, de conocimiento. Por ello, el salto de una evaluación teórica a una competencial requiere el reciclaje de un sistema de evaluación continua que permita el desarrollo de nuevos criterios, que enriquezcan los métodos tradicionales, puesto que la competencia no es el conglomerado de conocimientos fragmentados (Bain, 2006; Dochy, Segers y Dierick, 2002; Le Boterf, 2000).

Al fin y al cabo, las competencias y su interiorización exigen la utilización de estrategias de evaluación que son comprendidas no solo como simples recursos metodológicos o técnicas, sino como una combinación o conjunto de mecanismos conectados en función de su progresiva complejidad y potencia informativa tanto para el profesor como para el alumno. Por tanto, no es solo una cuestión de variedad de instrumentos (pruebas estandarizadas, exámenes, ensayos, informes, trabajos de investigación, portafolios, resolución de problemas, estudio de casos), sino también de progresión en su uso, teniendo en cuenta la naturaleza de las demandas planteadas a los estudiantes (conceptuales, prácticas, de comparación, de creación) y de su nivel de dificultad (Manzanares Moya y Sánchez Santamaría, 2012).

El sistema de evaluación a realizar debe quedar explicitado en las guías didácticas, incluyendo la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación, así como cuáles son los criterios de calidad (Van der Schaaf, Baartman y Prins, 2012) que se van a tomar como punto de referencia dentro de cada instrumento de evaluación para valorar el desarrollo de las competencias, siendo necesario para ello un conjunto de indicadores y niveles de logro que permitan sistematizar el grado de dominio. Un buen ejemplo de ello son las rúbricas, las cuales, bien de forma aislada o integradas en un determinado procedimiento de evaluación, permiten valorar aspectos complejos o subjetivos, estandarizando la evaluación de acuerdo a criterios específicos,

haciendo la calificación más objetiva y transparente tanto para profesores como para estudiantes. Las rúbricas constituyen un conjunto de criterios de calidad relacionados con la competencia o competencias a evaluar, determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de los mismos. Dichos niveles han de poner de manifiesto no sólo el incremento cuantitativo de los estudiantes, sino también el salto cualitativo, es decir, demostrar cuánto han aprendido y lo bien que han aprendido (García Sanz, Belmonte y Galián, en prensa).

Llegado el momento de elegir una técnica evaluativa para recolectar información sobre la posible consecución de una competencia, hay que tomar en consideración que las técnicas seleccionadas sean adecuadas a la naturaleza de las competencias trabajadas (Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, y Gielen, 2006) y que permitan tanto la recogida final de información, como en distintos momentos del proceso, incluso la participación en la evaluación de distintos agentes. Así pues, es recomendable utilizar procedimientos de evaluación que se completen unos a otros. Esta evaluación de competencias ha de realizarse mediante instrumentos que pongan de manifiesto el grado de logro de la misma, según el dominio de contenidos del elemento a evaluar. Por lo tanto, la evaluación de competencias requiere de la utilización de variedad de instrumentos de recogida de información que pongan de manifiesto la evolución del alumno, de manera que dicha información sea completa y permita crear juicios de valor más acertados, precisos y justos (López Ruiz, 2011). Muchos son los autores que han tratado el tema y que aportan diferentes referencias al respecto. Algunas de las técnicas de recogida de información a las que se puede acudir para evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes son: el portafolio, tanto manual (Bonsignore, 2004; Klenowski, 2005; Martínez Lirola y Crespo, 2008; Poblete, 2005; Tardif, 2006; Vítale y Romance, 2005) como electrónico (Galleho, Cacheiro, Martín y Wilmer, 2009; Guasch, Guàrdia y Barberá, 2009; Kosters y Ritzen, 2003; Prendes y Sánchez Vera, 2008), las entrevistas (Taras, 2001), el aprendizaje colaborativo (López Noguero y Reyes Santana, 2001; López Noguero, 2005; Luzón Marco, Baelo y González Pueyo, 2008; Montenegro y

Pujol, 2010; Poblete y García Olalla, 2004; Prieto Navarro, 2007; Rue, 2003), los mapas conceptuales (Edmonson, 2005; Fisher, 2005; Kinchin, 2000; Tardiff, 2006) junto con trabajos de diversa índole, entre otros. En la Tabla 4, Villa y Poblete (2011) proponen la relación establecida entre metodología docente e instrumento a utilizar en la evaluación de competencias. Se ha variado el esquema, a su vez enriquecido previamente por el planteamiento original de Poblete (2008), con la aportación de otros autores que consideran el detalle del propósito que persigue cada técnica, según la metodología de la que se deriva.

Tabla 4.

*Metodologías docentes e instrumentos de evaluación de competencias.*

<b>Método Expositivo</b>	
Instrumentos: Pruebas objetivas.	Propósito: Evaluar los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos.
Instrumento: Examen oral.	Propósito: Contrastar la asimilación de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.
Instrumento: Examen escrito.	Propósito: Comprobar la calidad de escritura y uso de referencias, el desarrollo de argumentos coherentes, la comprensión de conocimiento y evaluación crítica.
<b>Resolución de ejercicios y problemas</b>	
Instrumento: Pruebas objetivas.	Propósito: Valorar los conceptos básicos y su aplicación usando ejemplos prácticos.
<b>Análisis del caso</b>	
Instrumento: Informe con la resolución de un caso individual/grupal.	Propósito: Comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y la escritura tratando temas de actualidad en un área.
<b>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</b>	
Instrumento: Informe con la solución de la situación problemática.	Propósito: Indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área.

---

### **Aprendizaje orientado a proyectos (AOP)**

Instrumento: Informe del proyecto. Hoja de observación.	Propósito: Añadir fluidez al conocimiento y a las habilidades, para completar aprendizajes o para ampliar el aprendizaje previo.
---	--

---

### **Aprendizaje colaborativo**

Instrumento: informes. Observación/cuestionario.	Propósito: Comprobar el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos. Seguimiento del trabajo en equipo, implicando a los integrantes en la evaluación.
--	--

---

### **Portafolio**

Instrumento: Portafolio.	Propósito: Validar el aprendizaje aportando materiales que reflejen el aprendizaje anterior y los logros.
--------------------------	---

---

### **Learning by doing (by working)**

Instrumento: Observación (con entrevista).	Propósito: Comprobar la calidad del trabajo, y la autenticidad de la producción en el contexto.
--	---

---

### **Mapa conceptual**

Instrumento: Gráfico complejo.	Propósito: Acreditar la contextualización de lo aprendido, su lógica interna y profundidad.
--------------------------------	---

---

### **Entrevista**

Instrumento: Entrevista y registro de respuestas.	Propósito: Revisar el alcance del aprendizaje y aclarar dudas planteadas en la evidencia documental aportada.
---	---

---

### **Simulaciones**

Instrumento: Observación.	Propósito: Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y segura (en un medio simulado o en el taller de laboratorio).
---------------------------	--

---



Por otra parte, es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado, de manera que se le otorgue una mayor participación a todos los implicados en el proceso evaluativo (Medina Rivilla, Domínguez Garrido y Sánchez Romero, 2013). Según Lancaster, Waugh y Wood (2008), una evaluación centrada en el estudiante significa un autoanálisis activo de su propio aprendizaje, por medio de la reflexión, utilizando criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que el feedback es inmediato, frecuente y formativo.

Esta participación del estudiante en la evaluación de sus aprendizajes debe hacerse extensible a todos los elementos del currículo, mediante procedimientos de investigación que escuchen la voz del alumnado (Calvo y Susinos, 2010). De entre estos elementos, dentro del actual modelo educativo universitario, destacan las competencias. En relación a éstas, el alumnado no únicamente ha de evaluar el nivel de logro de las mismas que considera que ha adquirido, sino también su pertinencia, asegurando con ello la participación del mismo en la evaluación de las competencias que se pretende desarrollar.

También el profesorado ha de reflexionar sobre la pertinencia y el nivel de logro de las competencias dentro de la evaluación sobre sus procesos de enseñanza y la práctica docente universitaria.

Por otra parte, de acuerdo con De Miguel (2005), la mayoría de los alumnos estudian con el fin último de alcanzar un aprobado, por lo que dentro de cada materia, el sistema que califica es el que al fin y al cabo, guía las pautas de estudio que utilizará el alumno.

De esta manera, se debe establecer tanto un cambio metodológico como evaluativo para comprobar si el alumno ha adquirido las competencias que se pretenden lograr. Por ello, en un primer momento hay que evaluar competencias a través del desempeño que muestra el alumno en la ejecución de las tareas relacionadas con el mundo laboral, centrando así los procesos de evaluación sobre actividades prácticas que ayuden a valorar como el alumno

aplica el conocimiento, las destrezas y las actitudes adquiridas para la resolución de problemas relacionados con una determinada función laboral. También se han de planificar las estrategias de evaluación centradas en el estudiante y en su trabajo personal, que permitan comprobar cómo lleva a cabo la planificación y realización de dicho trabajo.

De este modo se tiene que hacer hincapié no solo en el resultado, sino también en el proceso, abordando procedimientos de evaluación más cualitativos y personalizados que permitan al alumno autoevaluarse, ser consciente de sus fortalezas y debilidades y, en consecuencia, marcar retos ante el estudio. Sin una contribución personal de estos protagonistas en el proceso de evaluación resulta demasiado complicado que éste pueda tener incidencia sobre la mejora del su sistema de trabajo. Todo ello exige de nuevos enfoques sobre los instrumentos que se deben utilizar para valorar el aprendizaje, adaptados al tipo de competencia, y los criterios de evaluación.

La transición de una evaluación tradicional, normativa, centrada en la transmisión de conocimiento, a una evaluación de competencias, con la mirada puesta en el alumno, y en el desarrollo alcanzado, requiere de unas técnicas orientadas al aprendizaje, debiendo a su vez éstas estrategias ser por un lado: variadas, para capturar las distintas dimensiones de las competencias (saber, saber hacer, saber estar, saber ser); graduales, coherentes con la trayectoria formativa del alumno y su nivel de madurez en la toma de decisiones sobre su aprendizaje; sensibles a una construcción dentro de un contexto concreto de la competencia y, por tanto, que contemplen las exigencias, restricciones y recursos del entorno donde se desarrolla; respetuosas, en cuanto a la diversidad del alumnado, de sus necesidades y del reconocimiento de los aprendizajes ya adquiridos; y formativas, que ofrezcan una cierta retroalimentación de calidad al estudiante, para que conozca cómo y en qué puede mejorar su trabajo (Manzanares y Sánchez Santamaría, 2012).

A pesar de lo expuesto, no se debe caer en el error de centrar únicamente el interés en las estrategias de evaluación, sino que también hay que prestar la correspondiente atención a su uso y los enfoques de aprendizaje que los estudiantes adoptan frente a las demandas evaluativas.

Una vez más, no se trata de una decisión técnica, sino pedagógica, ya que no solo se debe buscar la técnica más adecuada, sino de anteponer el desarrollo de las competencias a desarrollar, para lograr una evaluación de calidad. Por ello, éste es uno de los aspectos más críticos de la evaluación de competencias, ya que implica incidir en qué es lo que las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación captan, y qué es lo que exactamente se interpreta (Sadler, 2009 y 2010).

Según Manzanares y Sánchez Santamaría (2012), la evaluación queda definida del siguiente modo:

- Está formada como un sistema (estrategias, procedimientos y criterios) que envuelve la diversidad de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que se deben desarrollar. Partiendo de estándares claros y coherentes, compartidos por ambas figuras principales de la institución universitaria: docente y estudiante, ya que la evaluación debe ser fruto de un proceso de negociación y participación entre ambos.
- Forma parte integral del proceso, aportando información sobre qué es enseñar y qué es aprender. De este modo, “sin una evaluación adecuada, ni estudiante ni profesor pueden comprender el progreso que están haciendo” (Bain, 2006, p.168).
- Contribuye a certificar el logro de competencias (perspectiva sumativa) y a la orientación de profesor y alumno en el desarrollo competencial dentro de un proyecto común (perspectiva formativa), debiendo tener en cuenta los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia.

- Se orienta a la toma de decisiones y a la mejora del desarrollo competencial, reafirmando así el carácter progresivo de la evaluación de los aprendizajes. Requiere esfuerzos compartidos y coordinados, adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje, toma de decisiones para establecer prioridades y una elaboración de criterios de evaluación que incluya la adquisición por niveles de dificultad, a fin de poder planificar y mejorar su desarrollo en el aprendizaje.

Por todo lo indicado en este capítulo, se puede afirmar que la evaluación es una de las principales herramientas para la emisión de juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del alumno, apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo que se pretende desarrollar.



# **CAPÍTULO IV**

## **Profesionalización del pedagogo**



## INTRODUCCIÓN

Los cambios acaecidos en los últimos años en el terreno político y económico han alcanzado al ámbito educativo, donde sistemas de todo el mundo están experimentando un amplio proceso de reforma en todos sus niveles (Aróstegui Plaza, 2006). Las acuciantes transformaciones que viene experimentando la sociedad han planteado un serio desajuste entre la formación recibida en los centros universitarios y la demanda generada por el sistema empresarial. Esta situación ha llevado a las universidades y a las instituciones implicadas en estos procesos a contrastar la situación real a la que se enfrentan sus titulados al abandonar la institución, con los procesos de búsqueda de empleo y el acceso al trabajo (Ruiz Carrascosa y Molero López-Barajas, 2010).

La Comisión Europea de 1995, en el Libro Blanco “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento”, ya señaló cinco puntos estratégicos para la potenciación de políticas de empleabilidad:

- Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, junto con la adquisición de nuevos conocimientos, evitando la obsolescencia.
- Acercar las instituciones a la empresa, para familiarizarse con sus demandas y requerimientos más comunes.
- Luchar contra la exclusión social, ofreciendo la educación como salida para los no cualificados.
- Hablar tres lenguas comunitarias, para abrir el horizonte del mercado laboral a otros países, y hacer frente así a la demanda europea.
- Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación, eliminando el prejuicio de la formación como gasto.

Como se ha venido comentando en capítulos anteriores, la implantación del proceso de Bolonia en las instituciones universitarias generó numerosas polémicas entre sus protagonistas, aunque uno de los aspectos que más ha

transcendido es el de la revolución metodológica que implica una educación superior centrada en el alumno, como consecuencia principalmente de la incorporación de competencias que conecten al egresado con el mercado laboral (Del Pozo Andrés, 2009).

De manera habitual la universidad ha vivido relativamente al margen del contexto social en el que se encontraba inmersa, manteniendo una escasa relación con la actividad económica de la nación (Brew ,1995). Según Rodríguez Esteban (2007), la enseñanza universitaria, tradicionalmente más centrada en la transmisión de contenidos disciplinares, es decir, en competencias específicas, se está sintiendo afectada a día de hoy por la incipiente preocupación de extender la formación de sus estudiantes a través de las competencias genéricas más allá de una preparación científica y técnica. Pero desde finales del siglo XX nos encontramos con una realidad institucional donde la educación superior se ha visto masificada. Según Zabalza (2002, p.27) este “es el fenómeno más llamativo de la transformación de la universidad”.

Actualmente se observa una verdadera preocupación por ampliar la formación universitaria, integrando otras competencias genéricas que le den un sentido integralista, más allá de la preparación científica (Rodríguez, 2007). De acuerdo con González y Barragán (2005), la universidad del siglo XXI es el resultado de la confluencia de fenómenos complejos e interrelacionados, encontrándose en la base del cambio nuevas formas de organización social, económica y política que aportan a la universidad nuevos significados.

El énfasis centrado en los contenidos académicos ha conllevado a que los procesos formativos resulten en la mayoría de los casos, poco significativos para el alumnado (Santana y Álvarez, 1996), dado a que en muchas situaciones, estos procesos son ajenos a los problemas de la vida cotidiana. De este modo, en la actualidad es incuestionable que la educación superior debe desligarse de las obsoletas pautas encauzadas al tradicionalismo institucional, dando paso a aprendizajes de carácter más profesional y laboral, entre los que se encuentran las competencias, las cuales constituyen un requisito indiscutible



de acceso al mercado de trabajo (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2009).

De este modo, la capacitación profesional es una función prioritaria de la Universidad. El ideal y cada vez más utópico objetivo, al término de la carrera, es que los titulados encuentren un hueco en el mercado de trabajo, en un plazo de tiempo razonable y en una profesión acorde a los estudios realizados. Esta inserción laboral de los graduados se considera criterio de calidad de la Enseñanza Superior, y así lo respaldan el Consejo de Universidades de España y, en Europa, el Consejo de la UE (Casares García, 2000). Según Riesco González (2008), algunos colectivos cuentan con una mayor empleabilidad que otros, generando de este modo una brecha social de futuro para los jóvenes. Aunque paradójicamente, los títulos se siguen revalorizando y son tomados como defensas que protegen de los peores empleos. De este modo, se consolida el hecho de que el título es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los puestos de trabajo menos degradados (Cardenal de la Nuez, 2006).

Tradicionalmente, se han venido acotando las funciones principales del pedagogo a su ejercicio en el contexto escolar, en parte por ser un experto en materia educativa. Pero no es el único profesional que actúa aquí, y desempeña labores pedagógicas, aun no siéndolo. De este modo, es imprescindible el esfuerzo por parte de los propios especialistas, para establecer una distinción clara acerca de las potencialidades y limitaciones en el ámbito profesional de esta figura, ya que la educación a día de hoy, se establece como uno de los principales motores para promover el cambio en la sociedad actual, más allá de fronteras y vínculos socioculturales y económicos. Para ello, se debe partir de las distintas funciones que la figura del pedagogo puede desempeñar, así como, de los distintos contextos e instituciones donde podrá llevarlas a cabo ya que actualmente, existen dudas sobre qué es exactamente la figura del pedagogo, qué hace, y dónde actúa. Como señalan Glez, Martínez y Glez (2015), la figura del pedagogo presenta un perfil competencial, lleno de matices que lo acercan a distintos puestos laborales.

Un profesional de la pedagogía, según Riera (2004), es aquella persona experta en procesos de cambio educativo de personas, grupos y comunidades. Desde la intervención, diseño, análisis y planificación, el pedagogo es un especialista en procesos educativos y de formación, que trabaja a partir de instrumentos cognoscitivos, metodológicos y de intervención para la prevención, la diagnosis, la valoración y el tratamiento habilitador y rehabilitador de las dificultades que manifiestan el niño y el adulto durante los procesos de aprendizaje. Así pues, el pedagogo es el encargado de la planificación, la gestión y la evaluación de intervenciones en el ámbito educativo y formativo dirigidas a la persona, a la familia, al grupo y a la comunidad en general. Desarrolla funciones de asesoramiento técnico y científico y actividades de coordinación, dirección, control y supervisión de las intervenciones de carácter educativo, formativo y pedagógico, dentro de los ámbitos educativo, formativo, organizacional, social, sanitario y penitenciario. Más concretamente, el pedagogo se encarga de la detección de necesidades educativas y diagnóstico educativo, realiza la tarea de diseño de programas de formación, análisis y evaluación de sistemas y procesos educativos y de realidades socioeducativas, evalúa programas educativos, diagnóstica y promueve políticas de renovación pedagógica y didáctica en el ámbito social con especial atención en la difusión e implementación de proyectos, en saber generar procesos de cambio, y además se encarga del asesoramiento de formadores y profesorado.

En palabras de Tapscott y Williams (2011, p.157):

Desenvolverse con éxito dependerá en gran medida de nuestra capacidad de desarrollar nuevos procesos de colaboración interna y externa, y de usar las habilidades sociales inteligentemente. Los directivos que quieran añadir valor en este contexto deberán tomar decisiones diferentes de las que habrían tomado en el pasado; tendrán que dismantelar sus jerarquías piramidales; descentralizar la toma de decisiones; ofrecer facilidades a los empleados para comunicarse lateralmente; abrir su perspectiva hacia dentro y hacia fuera de la organización; aprender a escuchar atentamente las ideas de las nuevas generaciones, etc.

#### **4.1. LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI**

Actualmente a la universidad ya no solo se le exige que asuma el cambio social y se adapte a él, sino que se le demanda una función de liderazgo cultural y científico. Una labor de anticipación a esa transformación, dirigiéndola y reconduciéndola por el camino deseado (Michavila y Calvo, 2000).

Actualmente, las titulaciones universitarias cada vez con mayor frecuencia cargan con el peso de la competitividad y la acuciante demanda de acreditación que reclama nuestro actual contexto globalizado. Los cambios de paradigma y la integración de las competencias en las instituciones han repercutido indiscutiblemente en el eje fundamental de la universidad, su objetivo y su papel en la formación de los futuros profesionales (Manzanares Moya y Sánchez Santamaría, 2012). Las reformas llevadas a cabo en España para “facilitar” el acceso de los jóvenes al empleo han precarizado el proceso de transición hacia la vida activa de manera muy generalizada (Cardenal de la Nuez, 2006). Si se alza la vista atrás, en las últimas indagaciones realizadas en el marco normativo e institucional universitario (Mora y Vidal, 2005) y la inmersión en el EEES, han demandado la “necesidad de modernizar la universidad, incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación, potenciar la excelencia y articular mejor la autonomía universitaria con el papel del Estado y las comunidades autónomas, posibilitar la progresiva transición a un marco europeo de enseñanza universitaria y adaptar la universidad a las transformaciones del contexto social, económico y cultural” (CES, 2009, p.176).

En coherencia, es aquí donde mayor protagonismo adquieren las instituciones universitarias, ya que ellas deben ser las encargadas de ofrecer programas formativos y métodos de enseñanza innovadores que permitan un acercamiento a la realidad profesional en la que vivimos, con medidas como las prácticas en empresa, la colaboración universidad-mundo laboral, etc. Para ello, es recomendable que las universidades cuenten con mayor autonomía y responsabilidad, y que los planes de estudio estén diseñados para adaptarse a

las futuras modificaciones y actualizaciones, orientándose hacia áreas de investigación globales, que promuevan el acercamiento entre las distintas disciplinas, como las humanidades, ciencias sociales, tecnología, etc. para que sean capaces de adaptarse con celeridad a los cambios que se demandan (Rodríguez Esteban y Vieira Aller, 2010). Tal y como promulga Ojeda Ortiz, (2015, p 191) “hoy se requiere de las universidades apertura, transparencia, trabajo interdisciplinar y colaboración, escucha y diálogo, participación activa de todos sus miembros con responsabilidad e implicación, espíritu emprendedor y compromiso social”. Y para asegurar todo esto se le ha exigido la correspondiente rendición de cuentas. Como señala Aliaga (2009, p. 19): “Uno de los intentos más importantes en la modernización de la Universidad española a finales del siglo XX fue el intento de implicarla en la corriente del *accountability*, es decir, en la necesidad de dar cuenta de sus actividades a la sociedad de la que forma parte”, si bien, de acuerdo con este autor, los procedimientos para su evaluación no son del todo perfectos.

La institución universitaria ha dejado de estar enfocada a la formación de solo una pequeña y enriquecida parte de la población, a ser un lugar apto para todos los públicos (Ojeda Ortiz, 2015). Además, el aumento del número de estudiantes que en nuestro país deciden optar por una educación superior ha crecido de manera considerable, y actualmente, la universidad, se ha visto colmada de alumnos debido a este incremento, que ha supuesto a su vez, de forma directa, un crecimiento de las necesidades formativas y de desarrollo profesional de los mismos (Martínez Muñoz, 2009).

Desde el inicio de 2012 se ha desplegado en España una oleada de opiniones sobre el rendimiento de la universidad pública española (Julià, Pérez y Meliá, 2014), pero ya en 1988 la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) hablaba de la inminente transformación y renovación que debería emprender las instituciones de nivel superior. Así pues, se hace evidente la “necesidad de modernizar la universidad, incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación,

potenciar la excelencia y articular mejor la autonomía universitaria con el papel del Estado y las comunidades autónomas, posibilitar la progresiva transición a un marco europeo de enseñanza universitaria y adaptar la universidad a las transformaciones del contexto social, económico y cultural” (CES, 2009, p. 176).

En respuesta de las situaciones acontecidas, algunos autores se posicionan en torno a la idea de una actualización, cambio (Vázquez, 2011), reforma, renovación y reestructuración (Borrero, 2008; Tünnermann, 2008) o incluso transformación (López, 2010), la cual “no es sólo una buena idea: es una obligación” (Tapscott y Williams, 2011, p. 201). Por ello, para esta reinvención de las instituciones educativas (López, 2006) son indispensables profundas reformas (Tapscott y Williams, 2011), modificando las estructuras institucionales (Didriksson, 2000).

La Universidad ha ido adaptando progresivamente su oferta educativa a las necesidades del mercado laboral, y desde hace relativamente corto tiempo se ha empezado a analizar de un modo más empírico (González et al., 2001). Por ello existe tan escaso material sobre la inserción laboral de los universitarios, tanto para el caso español como para el europeo (García-Montalvo, 2001).

De manera holística, según Galiana Lopera y López Martínez (2003), las instituciones universitarias recaban y utilizan información de los empleadores (datos de la oferta de empleo), de los universitarios (datos de la inserción laboral), y de la Universidad en general (datos de gestión del propio Servicio Universitario de Empleo) para fomentar la ocupación laboral entre sus egresados. Esta información se obtiene a través de estudios de corte cuantitativo y cualitativo, en cada una de las áreas implicadas. Concretamente, las fuentes básicas de obtención de información que se proponen, son las siguientes:

- Encuestas a titulados, estudiantes y empleadores.
- Grupos de discusión a empleadores para contrastar información obtenida en encuestas sobre la oferta laboral y a clientes internos para averiguar sus

necesidades.

- Análisis de fuentes documentales, como periódicos, revistas especializadas, y otras fuentes de información.
- Información obtenida de forma experimental y dinámica a través de los titulados que solicitan los servicios prestados por la Universidad, mediante la interacción que se efectúa con ellos, sean estudiantes o titulados.
- Estudios realizados por los distintos Centros, Facultades y Escuelas.
- Relación directa con las empresas y organismos con los que se colabora, sobre la documentación de prácticas y la información acerca de las actividades que se realizan en la empresa.
- De la OTRI y de los responsables de la universidad que acogen estudiantes en prácticas internas.
- De los recursos humanos propios del servicio y de la institución.
- De otras Administraciones.
- De estudios e informes existentes sobre el tema: Internet y bibliografía.
- Del buzón de sugerencias.

Por otra parte, el aprendizaje a lo largo de toda la vida que la sociedad del siglo XXI demanda, necesita de una mejora significativa de los modos de entender y valorar la participación en el aprendizaje y sus resultados. La continuidad de un aprendizaje permanente y en todos los ámbitos de la vida, implica que los diferentes niveles y sectores de los sistemas educativos y formativos han de trabajar en estrecha colaboración. Actualmente, la amplitud de redes sobre oportunidades de aprendizaje permanente, favorece y contrarresta la frecuente desconexión de las mismas (Martínez Clares y Echeverría, 2010). Desde el Proyecto Reflex (ANECA, 2007 y 2008) y un estudio posterior de ANECA (2009), se justifica la necesidad de una formación continuada de los graduados universitarios, aunque reconocen las dificultades de compatibilizarla con las obligaciones y horarios laborales.

Para las instituciones que se dedican a la formación de profesionales, este *life long learning* exige una continua actualización de la formación y una atención

específica a la identificación de las necesidades de los diferentes grupos profesionales. La obtención de información periódica debe ser una tarea que deben emprender los centros formativos con la finalidad de adaptar las formaciones iniciales y poder adecuar convenientemente la oferta de formación continua (Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera, 2011).

Temas pedagógicos por excelencia, demandados actualmente, también versan sobre competencias genéricas o transversales como el trabajo en equipo, toma de decisiones razonadas, valores, aprender a aprender, etc. Así, ante todas estas cuestiones se debe contar con la suficiente preparación para verterlas en los diseños de los títulos, defendiendo la necesidad del pedagogo de construir una propia carrera de empleabilidad, descubriendo yacimientos profesionales competentes (Martínez Mut, 2005), sin olvidar que el fin último del alumno es lograr alcanzar las competencias que configuran su perfil profesional (Martínez Muñoz, 2009). En este sentido, resulta de vital importancia la adecuación de las instituciones universitarias a las nuevas exigencias requeridas por el contexto laboral en el que nos vemos envueltos. Concretamente, sobre todo a partir de esta primera década del siglo XXI (Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez Castiñeira, 2010), ha sido esta adaptación de la formación a las necesidades empresariales, objetivo central a investigar.

Haciendo hincapié en la importancia del contexto profesional, la Figura 7 muestra que las competencias que se deben adquirir, no solo en un primer momento como estudiantes, ni tan siquiera justo después como egresados, sino a lo largo de toda la vida, deben estar imprescindiblemente englobadas y ligadas a un contexto profesional. Una descontextualización en una de ellas supondría un desequilibrio que significaría una incompleta adquisición de las mismas.

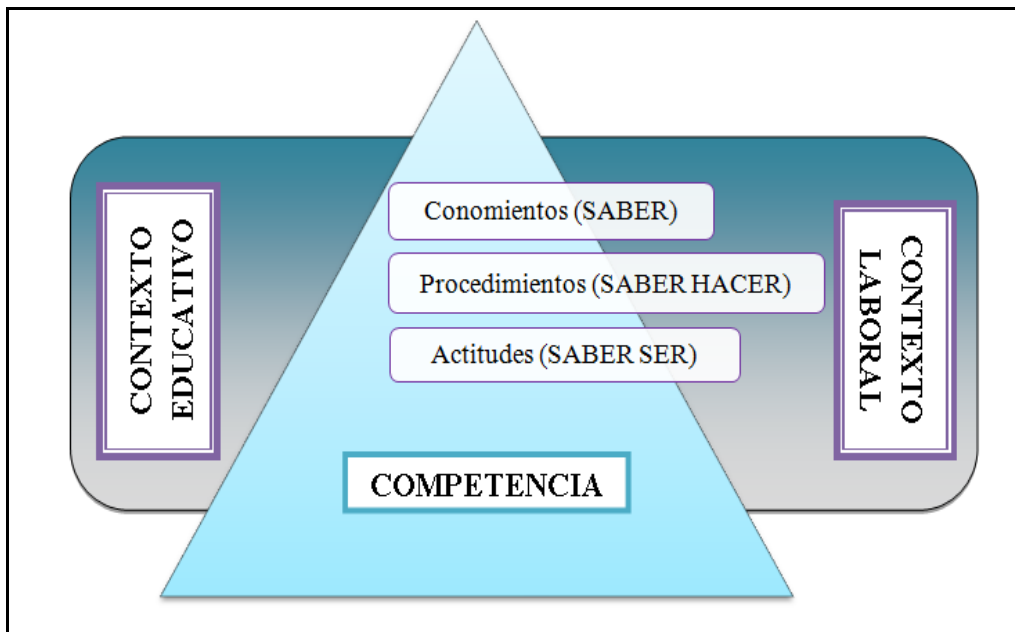


Figura 7. Contextos que engloban a una competencia

El cambio de modelo pedagógico acontecido entre las instituciones universitarias de estos últimos años supone, entre otras cosas, entender que se debe formar a los estudiantes para el logro de competencias (Villa y Poblete, 2011) y que dicha formación no concluye al finalizar la formación inicial (Fullana, Planas, Soler, Tesouro y Pallisera, 2011).

## 4.2. UNIVERSIDAD E INSERCIÓN LABORAL

Centrándonos en las últimas décadas, a finales de los años setenta comienza a fraguarse el bloqueo de la inserción juvenil en el mundo laboral, donde empieza a crecer la proporción de desempleados (Garrido, 1996), disminuyendo de igual modo el peso de los individuos más jóvenes en la ocupación.

En términos nacionales, no es hasta los años ochenta cuando se ven instauradas las reformas educativas en las instituciones universitarias, a consecuencia de la fundación de la escuela universal o universalista (Cabrera, 2004), consolidada en la segunda posguerra mundial como un modelo de transición hacia la vida



adulta y activa que incorpora masivamente a descendientes de todas las clases sociales en los niveles secundarios y superiores del sistema educativo. Su implantación supuso que progresivamente se fueran sustituyendo los tradicionales canales de entrada al mundo laboral, basados principalmente en la institución familiar y en los aprendizajes de un oficio concreto, por otros mecanismos más complejos en los que el sistema educativo se convierte en la institución central (Cardenal de la Nuez, 2006). A partir de esta fecha pues, las reformas introducidas en la reglamentación laboral van a hacer hincapié mayoritariamente en la necesidad de mejorar la empleabilidad de los jóvenes y en la necesidad de desregular su acceso al primer empleo para asegurar la disponibilidad de la fuerza de trabajo.

Es a final del siglo XX (años ochenta y noventa concretamente) cuando comienza la reorganización del sistema productivo y los mercados de trabajo a escala mundial, reestructurándose en gran medida el mercado laboral, implicando, según Boltanski y Chiapello (2002, p. 299) una “deconstrucción” del mundo del trabajo). De este modo, y de manera paulatina, la idea de que la universidad es únicamente un espacio reservado para talentos se ha visto relegada a un segundo plano, dado que cada vez es más obvio que, la institución universitaria actual y del futuro, tiene que estar abierta a todas las personas (Fernández Enguita, 2001).

Según Bonal (2015), a finales de los años 90 comenzó a tomar mayor importancia la educación en el ámbito político, el cual considera paulatinamente la importancia de plantear un incremento de la inversión educativa. De este modo, la educación es motor de productividad laboral, innovación y por tanto, crecimiento económico. Desde la segunda mitad del siglo XX se convierte en la institución que mejor simboliza la posibilidad de que los ciudadanos accedan a su posición social en base a sus méritos y no por herencia de clase.

Las transformaciones en las que la sociedad actual se está viendo involucrada, sitúan al conocimiento como pilar fundamental del sistema productivo, y en

consecuencia, a los recursos humanos como protagonista indiscutible de la misma. A raíz de ello, se fragua la idea de que para conseguir un pleno y competente desarrollo social, es fundamental hacer hincapié en una sinergia y coherencia entre la educación y otros ámbitos, entre ellos, el empleo (Rodríguez Esteban y Vieira Aller, 2010).

En la actualidad acontecemos a los devastadores efectos que la crisis económica global ha tenido en el mercado laboral, los cuales son aún más acuciantes en el caso de los jóvenes, que inician su inserción laboral en condiciones de verdadera incertidumbre. En España, el lastre del paro juvenil lo convierte en un problema de máxima urgencia, contando la nación con la generación joven más formada de la historia (Pineda Herrero, Agud Morell y Ciraso Calí, 2016).

Numerosos autores postulan sobre la realidad que está acuciando a nuestras instituciones universitarias. Algunos de ellos se posicionan en la necesidad de modernización o cambio (Neubauer y Ordóñez, 2008), mientras otros hablan de la necesidad de una transformación (López, 2010) e inicio de una nueva era de la educación superior (Delanty, 2008), donde las universidades para responder a las necesidades de la sociedad han experimentado en los últimos años un intenso proceso de metamorfosis (Gabilondo, 2009). Otros van más allá, afirmando que no es sólo una buena idea, sino que debe ser una obligación (Tapscott y Williams, 2011) y llegan incluso a calificarla de profunda (Zabalza, 2002), estructural (Didriksson, 2010) o continua (Moja, 2008). Verger (2008) cree que estamos siendo presen-tes de una reestructuración institucional sin precedentes y Didriksson (2010) opina que la crisis que se está viviendo es en parte destructiva, por la reducción de financiación, y las restrictivas políticas de evaluación, control y acreditación, las cuales en lugar de facilitar su avance, su transformación y su servicio, están contribuyendo a desestabilizar aún más el sistema.

La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos ha generado desajustes y problemáticas que no

facilitan en absoluto la integración de los estudiantes a la realidad laboral. En este sentido, una de las claves primordiales del proceso de creación del espacio europeo es promover la renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la Educación Superior, desarrollando un mercado de trabajo único, donde se hace más que necesario un aumento de la congruencia entre éste y los estudios que se promulgan. Por ello, cada vez con mayor insistencia se reclama desde distintos foros que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional (Sánchez, 2013), teniendo muy en cuenta la formación en competencias base para el mercado laboral. Y no solo competencias de carácter específico, sino también transversal, ya que, según Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar (2009), tanto el sentido de la enseñanza como el valor práctico del aprendizaje a la hora de interrelacionarlo con el campo profesional, son aspectos sobrevalorados en la actualidad, siendo cada vez más imprescindible a la hora de conseguir empleo el dominio de algún idioma, la formación complementaria a la propia carrera universitaria, la realización de prácticas externas en empresas, etc. Según Navarro Soria, González Gómez, López Monsalve y Botella Pérez (2015, p.101), “en un mundo cada vez más interdependiente y en el que todo está conectado, cobran especial importancia aquellas competencias relacionadas con el trabajo en equipo que permitan a los futuros egresados trabajar cooperativamente con profesionales procedentes de distintas disciplinas”.

Estas competencias generales, junto con el aprendizaje a lo largo de toda la vida, se puedan aplicar en distintas situaciones y para diversas circunstancias, y por ello se han convertido en un referente casi ineludible en el nuevo modelo de universidad que se abre paso en esta etapa de globalización. Para Echeverría (2002) las reglas del juego del mercado laboral han variado de tal forma que la estabilidad ha dejado paso a la movilidad, y la especialidad a la flexibilidad. Esto quiere decir que durante el desarrollo de la carrera profesional de una persona, es más que probable que su ocupación varíe incluso más de una vez, por lo que deberá estar preparado para la transición y el cambio, y para

adaptarse a las distintas realidades y contextos que le pueden envolver.

Así, estadísticamente hablando, no siempre aquellas personas que cuentan con un mayor coeficiente intelectual o puntuaciones más altas en test de inteligencia, son las más rentables para las empresas. Por ello, este criterio de selección ha ido perdiendo fuerza en cuanto a las pruebas de selección profesional, dado que ya no es un alto predictor de la valía de un buen profesional. Por el contrario, se ha empezado a recurrir a indicadores de selección otras habilidades como la capacidad de trabajo en equipo, saber relacionarse, actitudes de expresión, planificación, saber aceptar las críticas, correcta resolución de problemas, entre otras (Echeverría, 2003). De este modo, según Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar (2009), las instituciones universitarias deben tener en cuenta esta realidad y partir de la base de medidas formativas que habiliten a los futuros egresados, dotándolos tanto de conocimientos necesarios, como de habilidades necesarias para desempeñar un puesto de trabajo. Por ello, la Universidad del presente está en cierto modo obligada a incluir las concepciones básicas del mercado laboral, en los procesos de formación inicial de los alumnos. De esta forma, si todo se hace según lo establecido, los estudiantes conectarán de forma más exitosa con el mundo del empleo.

El propio concepto de competencias comienza a fraguarse precisamente en la necesaria pertinencia entre la formación académica y el desempeño laboral de los titulados. Desde la perspectiva de los empleadores, se espera de los profesionales que sean bastante más que meros especialistas (con conocimientos) en una o varias materias. Es más, según Race (2003), los empleadores también esperan de sus trabajadores que cuenten con competencias de trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, pensamiento creativo, etc. Por lo tanto, desearían que las calificaciones que figuran en el expediente académico del futuro profesional, reflejaran su nivel de logro en todos estos aspectos de manera integrada (De Miguel, 2005).

Al hablar de profesionalización, según Esteve Zarazaga (2006), se hace referencia a la calidad en el desempeño de la profesión. En esta dualidad, el grado de reconocimiento social de una labor sería directamente proporcional al nivel de cualificación exigido a las personas que la ejercen. Así pues, esta profesionalización originaria en la institución universitaria, da comienzo con una formación inicial y continúa su largo recorrido desarrollándose a través de una formación continua o permanente, así como a través de la experiencia desde el propio ejercicio laboral.

Desde la inmersión de la convergencia en las universidades españolas, se tuvo muy presente la necesidad de clasificar los ciclos o niveles de la educación superior atendiendo a los resultados de aprendizaje adquiridos por el alumno, siendo condición sine qua non que esta delimitación se hiciera sin perder de vista las demandas del mercado laboral (Camacho Pereira y Medina Molina, 2012). Así pues, como primera medida para diseñar una titulación, en el contexto del EEES, se viene realizando un análisis del mercado laboral, y no solo dentro del marco nacional, sino de la UE en general, impulsando la idea de un mercado único. Este análisis profundo se debería constatar partiendo de la base de la triangulación de la información de diversos sectores, entre los que sería recomendable destacar las asociaciones profesionales. Partiendo de esta base es mucho más sencillo realizar un diseño de un perfil académico y profesional europeo, una vez realizada esta investigación de mercado. A continuación, después de la identificación de los perfiles profesionales y académicos requeridos, hay que centrarse en los resultados que el estudiante va adquiriendo, siendo uno de los principales objetivos de esta etapa el identificar las competencias que el titulado debe asimilar durante su periodo formativo en la universidad, divididas en competencias específicas de una determinada titulación y competencias transversales, comunes en cualquier titulación universitaria. De esta manera, las instituciones universitarias vislumbran cuáles son los conocimientos, las competencias y las habilidades más demandados y valorados por el mercado de trabajo, para poder conseguir un doble objetivo. Por una lado, delimitar el perfil de formación demandado por los empleadores

(Galán, 2003); y, por otro, realizar una comparación con la oferta de perfiles ofertados en la actualidad, sirviendo esto para poder detectar la existencia de discrepancias entre las competencias y habilidades adquiridas por los egresados y las demandadas por las organizaciones (Marzo Navarro, Pedraja Iglesias, Rivera Torres, 2006).

Por tanto, es imprescindible que un plan de estudios establezca en qué momento los futuros titulados cuentan con un desempeño cercano a los resultados esperados de lo que se consideraría un profesional competente, mediante una garantía de calidad, que esté fijada no solo con respecto a la asimilación de conocimientos, actitudes y valores, sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo (De Miguel, 2005).

### **4.3. EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS**

Estrechamente relacionado al concepto de profesionalización está el de empleabilidad, el cual surge del anteriormente mencionado modelo competencial. La Fundación Universidad-Empresa (2004, p.13) entiende este concepto como la “adquisición y mantenimiento de unas capacidades socialmente útiles y, en consecuencia, demandadas por el mercado, que supone la garantía de empleo en el conjunto del sistema productivo”.

De Miguel (2004), afirma que un plan de estudios de calidad es aquel en el que los egresados obtienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente. Esta garantía de calidad debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos, actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo.

Según Teichler (2003), a lo largo de los años, tanto la relación entre el gasto en educación y el crecimiento económico, como el vínculo entre la inversión en educación y el rendimiento de los trabajadores, han supuesto gran interés para las sociedades avanzadas, desde principios de la década de los 60. Diez años

más tarde se empiezan a apreciar preocupaciones sobre cómo una sociedad orientada hacia el éxito podría ser compatible con la igualdad de oportunidades, y cómo afectaría el creciente número de graduados que buscaban trabajo, en un momento en el que había grandes problemas de empleo de forma generalizada. A raíz de esto se plantea de qué forma los cambios curriculares podrían mejorar las oportunidades laborales. Fue a partir de estas fechas cuando se empezó a tomar conciencia sobre la importancia de evaluar los planes de estudio de la educación superior, considerando el trabajo de los egresados como instrumento de medición de los resultados a la hora de evaluar instituciones y demás, pudiendo ser la clave para la obtención de los datos requeridos la información extraída de los graduados. Actualmente, existen incluso principios y técnicas específicas para evaluarlas (Villa, y Poblete, 2011).

Para la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior, se ha usado regularmente el nivel de eficacia de las titulaciones ofertadas, la cual hace referencia por un lado a la adecuación de la formación que se ha impartido, con respecto a las demandas del mercado de trabajo, y por otro, a las posibilidades de empleo que crea dicha titulación a los estudiantes que han terminado sus estudios y se encuentran en esa transición hacia el mundo laboral. Así, estos dos criterios de eficacia sobre los que se basan los estudios acerca del impacto de las titulaciones, establecen tres indicadores: por un lado, dado que en muchos países, y desde hace décadas la información sobre las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral se ha apoyado fundamentalmente en este tipo de datos (Teichler, 2005), el número de registros de empleo es un principal indicador. Centrándonos concretamente en España, las investigaciones versan en torno a la información de las fuentes de estadísticas oficiales, y encuestas a egresados sobre su situación laboral (García de Cortázar, 1987; Mora, García y García, 2000; Jimeno, 2000; Ruiz y Molero, 2002; Albert, Juárez, Sánchez y Toharia, 2003).

Por otro lado, la percepción de las personas que conceden los empleos, en relación a la preparación que demuestran los egresados en la realización de sus funciones en su lugar de trabajo, es otra gran fuente de información, y sirve como criterio a la hora de valorar. Ejemplos de ello son los estudios de Philippi y Banta (1994), Joseph y Joseph (1997), Kelkar y Paranto (1999) o Goldschmidt (2005). Este análisis de las opiniones de los empleadores supone un beneficio para las universidades, en tanto que les ayuda a identificar las tendencias del mercado de trabajo y conocer sus estimaciones sobre la idoneidad de la formación de los titulados, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza impartida López y Montañés (2003).

Por último, y no por ello menos importante, otro indicador es la percepción de los propios profesionales, en referencia a la calidad y la adecuación de la formación que se adquiere en la titulación, enfocada a la transición al mundo laboral, y al desempeño profesional. Este nivel de satisfacción en relación a la conocimientos de los egresados, es uno de los temas más evaluados en otros países (Cabrera, Weerts y Zulick, 2005). Un estudio de Bourner, Greener y Rospigliosi (2011) propone graduar la empleabilidad observando la relación existente entre el desarrollo de la empleabilidad de los titulados, con las preocupaciones tradicionales de la educación universitaria y con la preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente, focalizando su atención en el desarrollo del comportamiento, la voluntad y la capacidad de aprender en el trabajo, que demuestran tener los estudiantes. Según Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez (2009) el método de análisis de la opinión de profesionales en ejercicio sobre la formación recibida es una forma de valoración de las titulaciones universitarias, vislumbrada como fuente de información dentro de los procesos de evaluación institucional de las universidades.

Dentro del contexto español, este método se ha utilizado también para investigar aspectos concretos de la formación recibida, contando con



numerosos ejemplos de este tipo (Mora y Vidal, 2005), entre los cuales destaca el proyecto internacional ya mencionado, REFLEX (ANECA, 2007).

A finales de la década de los 90, tal y como recoge Teichler (2003), numerosos investigadores de países como España, Japón, Alemania, Austria, Noruega, Finlandia, Francia, Italia, Suiza, Suecia, Países Bajos, República Checa y Reino Unido, se unieron en un proyecto para evaluar a todos los graduados universitarios de países pequeños y muestras representativas en los países grandes, algunos años después de que los egresados obtuvieran su titulación, con el fin de llevar a cabo la primera encuesta importante, representativa y con comparativas internacionales. Este estudio (CHEERS), encuestó a más 36.000 graduados universitarios procedentes de 12 países unos tres o cuatro años después de titularse (García Montalvo, 2001). La principal misión de este proyecto consistía en analizar el empleo y la transición laboral de los titulados superiores europeos, durante los primeros años, después de su graduación.

Por tanto, mientras que en el proyecto REFLEX se prestó especial atención a la formación en competencias y las necesidades formativas del mercado laboral, el objetivo principal del proyecto CHEERS era conocer la situación laboral de los graduados (Rodríguez Esteban, 2013).

Pero, dentro del actual modelo de formación en competencias, el exceso de atención que se presta al desarrollo de las mismas en el alumnado puede ser el reflejo de una dependencia universitaria hacia el mercado de trabajo. Así, se hace hincapié en que la universidad no es un servicio de colocación de la empresa, y que la formación de los universitarios no debería estar tan condicionada por las exigencias del mundo empresarial, ya que esto podría desembocar en una desvirtualización del conocimiento científico, reduciendo la formación a un ajuste progresivo de la oferta a las demandas del mundo productivo y de quienes se benefician de él (Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar, 2009).

De manera global, los egresados españoles tienen un menor índice de empleo y una peor transición al mundo laboral, con respecto a los europeos, aunque se

encuentran más equiparados en relación a los vínculos percibidos entre los niveles educativos, el estatus y la satisfacción en el trabajo. Así, las encuestas a graduados pretenden medir los resultados de los programas de enseñanza superior según el éxito de sus egresados en el mercado laboral. Concretamente, en el estudio CHEERS, las medidas se centraban en: el éxito en la transición universidad-mercado de trabajo, o lo que es lo mismo, la fluidez, el tiempo y esfuerzo empleado en encontrar un puesto remunerado adecuado. El éxito en relación al empleo y el estatus conseguido, con respecto al sueldo, los incentivos, el trabajo a tiempo completo, la seguridad laboral, la respetabilidad social del empleo o las perspectivas profesionales. Por último, el éxito en cuanto al trabajo, la actividad profesional desempeñada y en general, la satisfacción laboral (Teichler, 2003).

Según López Franco y Montañés Gómez (2003) cada vez de forma más acuciante, la Universidad ha empezado a prestar más atención a la necesidad de un cambio interno para recolectar las diferentes opiniones de los agentes externos que trabajan con graduados, y especialmente de una nueva figura importante, el empleador. La Universidad necesita identificar las tendencias del mercado de trabajo y, para obtener una visión contrastada y completa de la realidad, necesita la opinión de los empleadores, que es la que va a indicar los aspectos de la formación del estudiante más necesarios, los requerimientos más imprescindibles, etc. En este sentido, la realización periódica de procesos de evaluación contribuye a mantener las vías de comunicación abiertas, entre la universidad y el mundo profesional, marcando líneas para reorientar la formación ofertada, en caso de ser necesario (Gil Flores, Álvarez Rojo, García Jiménez y Romero Rodríguez, 2009).

La relación entre los estudios universitarios y el ejercicio de la profesión (Ruiz y Molero, 2010), junto con el grado de empleabilidad y el nivel de satisfacción en relación a la formación recibida de los alumnos que han finalizado recientemente sus estudios, facilita una retroalimentación entre el mundo universitario y el mundo sociolaboral, que a su vez posibilita un ajuste entre los

programas de formación a las necesidades y demandas. No obstante, existe cierta controversia respecto al tema, que ya hace más de dos décadas Bishop (1995) vislumbraba. Este autor defendía que los problemas que generarían los desajustes podrían conducir por un lado, a un descenso en la cualificación, ya que la demanda laboral sería más amplia que la oferta, o por otro lado, a un exceso de la misma, al ser la oferta mayor a la demanda (Sloane, 2003).

Así, una de las principales polémicas viene suscitadas por la llamada “mercantilización educativa” (Hirtt, 2003; Verger, 2013), que se presenta como la solución para el desplome del suministro de recursos gubernamentales a las universidades públicas (Wangenge-Ouma, 2008), o el “capitalismo académico” (Kauppinen, 2012), que critica duramente el carácter economizador que toma la educación superior. Desde 1989 se viene haciendo hincapié en el valor estratégico que poseen educación y formación para el desarrollo y éxito de las empresas, tal y como se recoge en el primer informe del grupo de presión patronal European Round Table (Van Apeldoorn, 2000). A raíz de esto se inició un interés en la urgente renovación de los sistemas de enseñanza y de sus programas, por parte de las industrias y empresas europeas (De Sélys, 1995). De este modo, sucesivos informes demandan las recomendaciones patronales en cuanto a la forma de adaptar globalmente los sistemas educativos y de formación permanente a los desafíos económicos y sociales (Hirtt, 2002), siendo retomadas estas directrices de los informes en los análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los Libros Blancos de la Comisión Europea y diversas publicaciones gubernamentales o patronales locales.

Ambas discordancias entre formación y necesidades laborales pueden conllevar ciertas trabas en la eficiencia productiva, como el estancamiento de la economía, un inadecuado sistema educativo por una estrategia formativa desenfocada o una bajada del nivel de satisfacción y bienestar de los trabajadores, entre otros (Allen y Van der Velden, 2001). Por tanto, es más que evidente la necesidad de que en el marco universitario se tengan muy presentes

estos posibles desajustes para reformular y enfocar correctamente las propuestas formativas (Gil Flores, Álvarez, García Jiménez y Romero, 2009), dado que partir de los profundos cambios que han experimentado, las universidades han pasado de ser instituciones enfocadas hacia las élites, a ser una decisión al alcance de gran parte de la población. La mayoría de los países, especialmente los más desarrollados, se encuentran en pleno proceso de masificación de su educación superior. Lo que ha conllevado en cierta medida una inminente compra-venta de educación a escala internacional (Ojeda Ortiz, 2015). De esta manera, queda abierta la veda acerca de las innumerables posibilidades para modernizar y mejorar varios aspectos reveladores de la enseñanza superior (Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar, 2009).

Por todo ello, y ahora más que nunca, dado que la problemática principal que surge al hablar de un modelo de formación por competencias es la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional (Zabalza, 2006), se hace necesaria una relación de bilateralidad entre la universidad y la empresa (Garraway, Volbrecht, Wicht y Ximba, 2011), para cerciorarnos de la correcta transferencia de conocimientos desde la pedagogía, de acuerdo con las nuevas necesidades socio-laborales actuales y emergentes.

Para Ojeda Ortiz (2015, p.191):

A lo largo de la historia las universidades se han visto influenciadas por el entorno social, político, organizacional, cultural, etc., que existía y han respondido con libertad y creatividad, evitando el mimetismo y tratando de sortear muchas desviaciones y condicionantes que la alejaban de su libertad, autonomía, esencia y servicio.

Diferentes estudios sobre la inserción laboral de los titulados universitarios (Mañé y Miravet, 2007; Mcguinness y Bennett, 2007; Allen y Van der Velden, 2001; García Aracil, 2009; Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2005; Observatorio Universitario de Inserción Laboral, 2007; Little, 2005; Rothwell, Herbert y Rothwell, 2008) son muestra del interés por estas cuestiones de educación y formación.

Por todo ello y mucho más, el mercado laboral permanece en continuo contacto con todas las alteraciones que va sufriendo el escenario en el que se desenvuelven las instituciones, y por tanto, con todos los movimientos de desregulación de la economía y trabajo a escala global, junto con la globalización económica. Este nuevo contexto que rodea a la universidad en general, según Ojeda Ortiz (2015) la impulsa a un cambio por razones como la mercantilización, masificación, competencia y rankings, nuevos competidores, creación de espacios comunes o procesos de convergencia, tendencias y requerimientos de los organismos internacionales respecto a las mismas. Así, esta crisis estructural y fenómenos de infracualificación y sobreeducación o subocupación en nuestro país, están propiciando un desajuste en la distribución de la población activa ocupada, que con frecuencia no se organiza de acuerdo a su nivel formativo y de calificación (Martínez Muñoz, 2009).

#### **4.4. PERFILES PROFESIONALES DEL PEDAGOGO**

Como se ha comentado ampliamente en el capítulo 1 de esta Tesis Doctoral, actualmente, el sistema universitario español, al igual que el europeo, se encuentra inmerso en un proceso de transformación, siendo su meta principal establecer una base común para la formación de sus jóvenes universitarios europeos y converger así en dichos sistemas. Junto con otras líneas de actuación, buscando como primordial objetivo, la adaptación a unos estándares europeos de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios (Marzo Navarro, Pedraja Iglesias, Rivera Torres, 2006).

Tanto en los Libros Blancos de las nuevas titulaciones de Grado llevados a cabo al amparo del programa de convergencia de la ANECA, como en los proyectos de las redes disciplinares europeas que han trabajado en el proyecto Tuning, las competencias han significado el objetivo clave sobre el que analizar el perfil profesional de cada titulación y proponer un posible proyecto formativo o plan de estudios, que favorezca la armonización de tales estudios. Trabajar por competencias actualmente es considerado como la mejor

estrategia formativa para la adquisición de aprendizajes a lo largo de toda la vida (Tejada, 2005). Así, tomar las competencias como punto de partida de los planes de estudio, facilita la creación de un marco común de cualificaciones que permita el reconocimiento de títulos, dejando que cada institución concrete su propio plan con contenidos disciplinares diferentes en respuesta a demandas diversas (Salinas Fernández y Cotillas Alandí, 2005).

Las competencias, según López Ruiz (2011) han representado un pilar fundamental en la mejora y reforma de la profesionalización de la formación. Estas han sido estudiadas, sistematizadas y aplicadas en el ámbito empresarial para la selección y formación continua de los trabajadores. No obstante, como Rué (2007) ha dejado patente, la implementación de un modelo competencial en las instituciones universitarias implica unas medidas particulares que lo distinguen de la aplicación que hasta ahora ha tenido.

Tal y como se viene comentando, la educación superior se encuentra sometida a importantes procesos de cambio, provocados por la necesidad de una formación capaz de dar una respuesta profesional de calidad, para hacer frente a los requerimientos de este contexto laboral en continua evolución. Así pues, la transversalidad de las exigencias actuales, debida a los nuevos escenarios laborales, caracterizados por el avance tecnológico y la aparición de nuevos roles, implica que no sean suficientes unos conocimientos específicos de un campo profesional. Los profesionales formados en la universidad requieren de competencias que les permitan adaptarse con flexibilidad a nuevos contextos y funciones en el mercado laboral (Gil Flores, García Jiménez y Santos López, 2010).

Actualmente, aún continúa vigente la preocupación por las competencias universitarias, dada la relevancia de la investigación sobre éstas, y sobre los titulados que, en teoría, las adquieren al terminar sus estudios. En primer lugar, los datos sobre las investigaciones relativas a competencias se emplean para la mejora de la calidad de los estudios, en relación con la preparación que éstas ofrecen con respecto al mundo laboral. Después, estas indagaciones son útiles

para la evaluación de los efectos de los cambios en la política relativa a la educación superior, mucho más relevante incluso en países que firmaron la Declaración de Bolonia (1989). Por último, los datos sobre las competencias pueden ayudar a vislumbrar ciertos entresijos que esconde la educación superior y proporcionar así una mayor comprensión sobre cómo funciona el mercado profesional (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2003).

De acuerdo con Montanero et al (2006), el diseño curricular de una titulación debe partir de la delimitación de los perfiles académicos y profesionales de dicha titulación y de la concreción de una serie de competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su carrera. Por lo tanto, el plan de estudios debe vincularse a un contexto profesional, es decir, al tipo de profesionales que demanda el sistema productivo y la sociedad en general. Asimismo, dichos perfiles académicos han de ser prospectivos y acordes con los constantes cambios tecnológicos y profesionales del mercado de trabajo, especialmente en los últimos cursos de la titulación.

En relación al Grado en Pedagogía, la formación esencial que se le pretende proporcionar al pedagogo es aquella que le caracterice principalmente por ser capaz de diferenciarse “por su forma de actuar e interactuar con los demás, razonar, intervenir en la sociedad a partir de los objetos culturales que conoce, las relaciones que establece con la cultura, su habilidad para transportar, interpretar y adaptar el saber al contexto en que se desarrolla” (Ruíz Ruíz, 2010, p. 448).

De entre todos los retos a los que se enfrenta la Universidad, el de armonizar la conexión entre la formación junto con el desarrollo profesional del alumnado, es uno de los más acuciantes. Según Moreno García (2009) durante el desarrollo de la titulación de Pedagogía son muy escasas las referencias ofrecidas a los discentes sobre las posibles salidas profesionales a las que optan. Asimismo, la intromisión en el campo profesional pedagógico por parte de otros expertos, fundamentalmente psicólogos y sociólogos, es continua, lo que puede deberse a una creciente falta de precisión de las tareas a desarrollar

o el solapamiento que en numerosas ocasiones se produce en la práctica.

La Universidad de Murcia (2010), en virtud de los objetivos generales y ámbitos de desempeño profesional del título de Grado en Pedagogía, ofrece una sólida formación académica polivalente en relación con instituciones, sistemas, contextos, recursos y procesos educativos y formativos que concurren de forma integrada en las personas y los grupos a lo largo de la vida.

Este título prepara a profesionales en el campo de la educación, a los estudiantes para que puedan hacer frente a los continuos problemas que surgen en la actividad educativa y/o formativa, y para que sean capaces de dar respuesta a nuevas demandas. En este sentido, el título va ligado a una concepción de la educación que trasciende lo escolar, situando el campo profesional del pedagogo en diversos contextos educativos y formativos.

A partir de los ámbitos en los que puede desarrollar su actividad profesional, el pedagogo en la actualidad requiere el desarrollo de unas competencias emergentes y adecuadas a dichos ámbitos, competencias que configuran un nuevo perfil profesional. Éste define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales de dicha profesión. El perfil profesional puede expresarse a través de un conjunto de competencias que permitan al graduado realizar con éxito las tareas profesionales propias. No obstante, un perfil no queda delimitado únicamente a la realización profesional actual, sino que debe desarrollarse a lo largo del tiempo, proyectando y debiéndose ofrecer por parte de la universidad nuevos campos posibles. De ahí la función innovadora de ésta.

Son numerosos las propuestas que versan acerca de cómo afrontar el cambio en el EEES para lograr la excelencia académica, y todas ellas engloban gran cantidad de desafíos metodológicos que requieren formar profesionales a colación de los nuevos perfiles demandados por el contexto sociolaboral (Navarro Soria, González Gómez, López Monsalve, Botella Pérez, 2015).

Hoy en día, aún siguen existiendo dudas acerca de quién es exactamente el



pedagogo (el perfil profesional propiamente dicho), qué hace (las funciones que les competen) y su campo de actuación (ámbitos donde ejerce la profesión), debido a que este profesional de la pedagogía superó el marco escolar en el que estaba adscrito tradicionalmente (debido a que es un experto en educación) y que, por diversas circunstancias, ha visto disminuir su intervención pedagógica en el mismo, convirtiéndose en un ámbito más, pero no el único, y ha propiciado que este agente descubra que su acción pedagógica va más allá, dado que la educación está presente en todos los ámbitos de la vida, tanto profesional, personal, social o comunitaria (Rodríguez, 2014).

Para superar dicha controversia, estos agentes deben establecer una clara distinción acerca de sus potencialidades y limitaciones en el campo profesional, dado que la educación es un pilar fundamental y principal motor de cambio de la sociedad y sus integrantes, más allá de fronteras y vínculos socioculturales o económicos. Para que esto se haga vigente, se debe partir de una base de funciones a desempeñar, en los diferentes escenarios institucionales donde llevarlas a cabo. En este sentido, podemos encontrar los grados implantados en las distintas universidades españolas y, fundamentalmente, el Libro Blanco de la Titulación de Grado en Pedagogía de la ANECA (2005), en el que la figura del pedagogo/a presenta un perfil competencial, lleno de matices que lo acercan a distintos puestos laborales (González, Martínez, González, 2015).

Así pues, en relación a los perfiles profesionales del pedagogo en ámbitos institucionales, después de agruparlos por los distintos sectores en los que pueden contextualizarse, se destacan los siguientes:

1. A nivel profesional, de manera holística:
  - Docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria.
  - Diagnóstico psicopedagógico.
  - Orientación académica, vocacional, profesional y personal.

- Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
  - Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
  - Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos. Asesoramiento en programas educativos.
  - Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.
  - Investigación educativa.
  - Evaluación de programas, instituciones, agentes educativos, recursos, etc.
2. En el escenario empresarial:
- Evaluación de necesidades de formación y evaluación de competencias.
  - Diseño organizativo, gestión de la calidad y comunicación.
  - Orientación e inserción laboral.
  - Diseño, implementación y evaluación de planes de formación en el seno de la propia empresa.
  - Formación de formadores.
  - Diseño y evaluación de programas de cambio e innovación.
  - Asesoramiento en políticas de recursos humanos, planes de carrera y gestión del conocimiento.
3. En el contexto editorial:
- Asesoramiento pedagógico a los autores de textos y materiales educativos.
  - Presentación y difusión de materiales a los profesionales de la educación.
  - Estudio del currículum y asesoramiento en las diversas áreas.

- Supervisión y evaluación de textos y materiales.
  - Colaboración en la confección de publicaciones de ámbito divulgativo.
  - Colaboración en la confección de libros de texto y otros materiales pedagógicos.
  - Asesoramiento al profesorado de los centros educativos.
  - Dirección del departamento de ediciones, de departamentos pedagógicos, jefes de área educativa.
4. En el ámbito de las TIC y los medios de comunicación
- Asesoramiento pedagógico en el diseño y la realización de programas de TV y radio.
  - Producción de programas educativos y de recursos tecnológicos y multimedia: asesoramiento en la elaboración de recursos audiovisuales e informáticos para centros escolares.
  - Diseño de materiales multimedia y de entornos virtuales de aprendizaje.
  - Estudios sobre la influencia de los medios.
  - Aplicaciones didácticas de las TIC en la educación escolar y la educación no formal.
  - Formación en red y entornos virtuales de aprendizaje.
5. En relación al entorno de la salud:
- Diseño y desarrollo de programas de formación de niños con largas hospitalizaciones.
  - Formación permanente de los profesionales.
  - Educación para el comportamiento hospitalario (atención al usuario).
  - Educación para la salud y educación para el consumo en el sistema educativo (prevención de hábitos no saludables).
  - Educación sanitaria en la sociedad y en la tercera edad. El ámbito de la tercera edad, vinculado a la especialidad médica de geriatría supone un espacio nuevo de creación y proyección profesional.

6. A nivel medioambiental:
  - Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación ambiental.
  - Diseño y adaptación de materiales y recursos didácticos para la educación ambiental (juegos de simulación; guías de itinerarios y rutas de interpretación del medio ambiente; talleres; exposiciones; cartelería y señalización ambiental...).
  - Dirección de Centros de Educación Ambiental: Aulas de naturaleza, Granjas Escuela, Escuelas de Educación Ambiental.
7. Acerca de la dirección y gestión pública de servicios:
  - Gestión en Servicios Sociales. Centros e instituciones públicas de educación, cultura y bienestar social, en Administración Educativa (Inspección educativa, dirección de centros escolares, servicios o agencias de evaluación de la calidad, Departamentos de Investigación e Innovación Educativa), diseño de políticas científicas y tecnológicas.
  - Servicios de Salud. Diseño, desarrollo y evaluación de programas de educación para la salud.
8. Sobre los Servicios Sociales:
  - Diseño, desarrollo y evaluación de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social).
  - Diseño, desarrollo y evaluación de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida.
  - Dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo.
  - Valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de cooperación social.

- Participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad.
9. En un contexto sociocultural y sociocomunitario:
- Planificación, desarrollo y evaluación de las actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas: centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, centros y residencias para la tercera edad y asociaciones.
  - Información, de gestión de recursos culturales (museos, parques temáticos, ludotecas...).
  - Diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socio-educativas; desarrollo comunitario y participación ciudadana.
  - Promoción educativa; formación de voluntariado y asesoramiento a ONGs.
  - Educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de trabajo.

Cabe señalar que gran parte de los ámbitos profesionales que aquí se detallan, reclaman una intervención interdisciplinar, otorgando así de manera indirecta una función de especial relevancia a la función pedagógica, por su enfoque acerca del trabajo en equipo e interdisciplinariedad.



**Marco Empírico**







# **CAPÍTULO V**

## **Objetivos y metodología de la investigación**



## INTRODUCCIÓN

Partiendo de la fundamentación teórica establecida en los capítulos precedentes de esta tesis doctoral, dentro del modelo educativo actual de formación en competencias y contextualizando el estudio en la Universidad de Murcia, cabe plantearse algunas preguntas de investigación: ¿son pertinentes las competencias que los estudiantes han de desarrollar en el Grado en Pedagogía en cuanto a su claridad de redacción, relevancia para la asignatura y la titulación, evaluabilidad con uno o varios instrumentos y exclusividad respecto al resto de competencias? ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias planificadas alcanzado por los estudiantes? ¿Tiene relación este nivel de logro de las competencias con las calificaciones obtenidas por los estudiantes? ¿Cómo se presenta la pertinencia de las competencias y su nivel de logro en función del curso y de cada una de las asignaturas del Grado? ¿Qué tipo de competencias son más pertinentes y se adquieren en mayor medida, las transversales o las específicas? ¿Opina de la misma forma el profesorado y el alumnado respecto a la pertinencia y el nivel de logro de las competencias?.

Para responder a estas preguntas de investigación se optó por realizar una investigación evaluativa, centrada en la fase de la evaluación sumativa dentro del ciclo de intervención socioeducativa (García Sanz, 2012). Para Bartolomé (2000, p. 22), esta modalidad de investigación es “un modo de construir ciencia educativa, orientada más a la toma de decisiones, vinculadas a una mejora de la práctica educativa, que a conclusiones”. En esta misma línea, Pérez Juste (2000) señala que la investigación evaluativa o evaluación de programas supone una recogida de información orientada a valorar la calidad del programa “como base para la posterior toma de decisiones de mejora” (p.272). Y De la Orden (2000) habla de la “función optimizante” de la evaluación de programas en la medida que esta se relaciona con la mejora de la calidad de aquello que se evalúa.

Para poder responder a las preguntas de investigación planteadas, en este capítulo se muestran los objetivos de los que se partió en la investigación, así como los aspectos relacionados con la metodología empleada en la misma, especificando los participantes (tanto docentes como discentes), los instrumentos de recogida de

información, el método y procedimiento llevados a cabo, así como las técnicas de análisis de datos empleadas en función de los objetivos planteados y la naturaleza de la información recopilada.

## **5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para la realización de esta tesis doctoral se planteó un propósito general concretado en varios objetivos específicos, que a continuación detallamos.

### **5.1.1. OBJETIVO GENERAL**

Analizar la adecuación de las competencias del título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, planificadas en las guías docentes de las asignaturas, así como conocer el nivel de logro de las mismas, desde la perspectiva del alumnado y el profesorado.

### **5.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Conocer el grado de pertinencia de las competencias planificadas en las guías docentes, diferenciando entre competencias transversales y específicas.
2. Analizar el grado de pertinencia de las competencias, en función del curso en el que estén matriculados los estudiantes.
3. Estudiar la pertinencia de las competencias por cursos, en función de la asignatura a la que pertenecen.
4. Explorar el nivel de logro de las competencias, comparando entre transversales y específicas, tanto a nivel global como por cursos.
5. Observar el nivel de logro de las competencias de cada asignatura de la titulación de Grado en Pedagogía.
6. Contrastar la percepción del profesorado y del alumnado en relación a la pertinencia de las competencias, así como al grado en el que se han logrado dichas competencias, tanto a nivel global como por cursos.
7. Relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes, con las calificaciones obtenidas por los mismos.

## **5.2. METODOLOGÍA**

En este apartado se presentan los participantes implicados en este estudio, los instrumentos de recogida de información utilizados, el método y procedimiento seguido en el mismo, así como las técnicas de análisis de datos empleadas.

### **5.2.1. PARTICIPANTES**

De acuerdo con Bartolomé (2000), una de las características más importantes de la investigación evaluativa estriba en incluir dentro de la misma el punto de vista de todos los participantes. Por ello, la investigación se realizó a partir de la información proporcionada por dos colectivos: estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia y profesores que imparten docencia en dicha titulación.

En todos los casos el tipo de muestreo fue no probabilístico. En relación a los estudiantes, se realizó un muestreo casual, ya que participaron los alumnos que se encontraron en el aula en el momento de efectuar la recogida de información. En esta ocasión, de una población de 283 estudiantes matriculados durante el año académico 2013-2014 en la titulación de Grado en Pedagogía, en el estudio aceptaron participar 191 alumnos, lo que supone un tamaño muestral adecuado (eran necesarios 164 estudiantes) para poder generalizar los resultados. Finalmente se consiguió una muestra real de 168 estudiantes, lo que conllevó una alta muerte muestral.

En cuanto al profesorado, se realizó un muestreo deliberado, ya que se invitó a participar en el estudio únicamente a los profesores que durante el año académico 2013-2014 habían impartido docencia en el Grado en Pedagogía (75). Finalmente, participaron en la investigación 41 docentes.

La distribución muestral real para estos dos colectivos, en función de las asignaturas y el curso es la que se presenta en las Tablas de la 4 a la 8.

Tabla 5.

*Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de primer curso.*

<b>Asignaturas Primer curso</b>	<b>P</b>	<b>A</b>
1. Bases orgánicas y funcionales de educación.	2	44
2. Antropología de la educación.	1	44
3. Historia de la educación.	1	44
4. La escuela actual en la sociedad del conocimiento.	1	43
5. Métodos de investigación educativa.	1	41
21. Teoría de la educación.	1	43
22. Psicología del desarrollo.	1	44
23. Sociología de la educación.	1	43
24. Procesos psicológicos básicos.	1	44
25. Economía de la educación.	1	44
<b>Total primer curso</b>	<b>11</b>	<b>44</b>

Tabla 6.

*Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de segundo curso.*

<b>Asignaturas Segundo curso</b>	<b>P</b>	<b>A</b>
6. Educación, género, ciudadanía y derechos humanos.	0	55
7. Tic para la formación.	2	55
8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación.	1	53
9. Biopatología de la discapacidad.	1	54
10. Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza.	0	53
26. Historia de los sistemas educativos contemporáneos.	1	51
27. Evaluación de programas educativos y formativos.	1	55
28. Psicología de la educación.	1	48
29. Diversidad y educación.	0	51
30. Organización de instituciones educativas.	1	49
<b>Total segundo curso</b>	<b>8</b>	<b>55</b>

Tabla 7.

*Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de tercer curso.*

<b>Asignaturas Tercer curso</b>	<b>P</b>	<b>A</b>
11. Prácticas externas I.	1	33
12. Diagnóstico en educación.	1	33
13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva.	3	13
14. Política, legislación y administración de los sistemas.	2	33
31. Educación y formación de personas adultas.	0	31
32. Nuevas estrategias de enseñanza.	0	20
33. Orientación educativa y profesional.	1	32
34. Orientación para el empleo.	1	33
35. Formación, empleo y servicios de calidad para personas con discapacidad.	0	13
36. Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico.	1	29
37. Tecnología educativa.	1	31
38. Educación para la salud y promoción de la calidad de vida.	0	10
<b>Total tercer curso</b>	<b>11</b>	<b>33</b>

Tabla 8.

*Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de cuarto curso.*

<b>Asignaturas Cuarto Curso</b>	<b>P</b>	<b>A</b>
15. Educación comparada e internacional.	1	36
16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas.	1	36
17. Teoría, diseño y desarrollo del curriculum.	1	36
18. Pedagogía social.	0	36
19. Formación laboral y ocupacional.	1	36
39. Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación.	1	19
40. El patrimonio cultural y educativo: pedagogía y memoria.	1	17
41. Educación intercultural.	0	7
42. Competencias y cualificaciones.	1	18
43. Diseño y evaluación de medios y materiales didácticos.	1	8
44. Pedagogía y orientación para la atención al pueblo gitano.	1	18
45. Psicología de la excepcionalidad.	1	17
46. Orientación en la empresa.	0	36
47. Prácticas externas II.	1	30
<b>Total cuarto curso</b>	<b>11</b>	<b>36</b>

Tabla 9.

*Distribución muestral total de profesores y alumnos*

	<b>Total de alumnos y profesores por cursos</b>				<b>TOTAL</b>
	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	
<b>Profesor</b>	11	8	11	11	<b>41</b>
<b>Alumno</b>	55	33	33	36	<b>168</b>

### 5.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron cuestionarios de elaboración propia. Además, se recurrió a técnicas documentales para extraer información relativa a las calificaciones del alumnado.

Los cuestionarios fueron aplicados a estudiantes (Anexo 1) y profesores (Anexo 2). Con estos instrumentos se evaluó el grado de pertinencia de las competencias que el alumnado debía adquirir a lo largo de la titulación. Dichos cuestionarios incluyen ítems cerrados con una escala numérica de cinco grados (1. Nada; 2. Poco; 3. Moderado; 4. Bastante; 5. Mucho), los cuales coinciden con cada una de las competencias que se encuentran reflejadas en las guías docentes de las distintas asignaturas de los cuatro cursos, tanto transversales como específicas.

Los criterios de calidad utilizados para evaluar el grado de pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas fueron: claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad. El criterio claridad se refiere a la redacción comprensiva de la competencia, si se entiende lo que la misma quiere decir; la relevancia de la competencia evalúa el grado de importancia que la misma tiene respecto a la asignatura en la que se enmarca y en la propia titulación; la evaluabilidad de la competencia indica si ésta puede ser evaluada sin dificultad con uno o varios instrumentos de recogida de información; y la exclusividad de la competencia hace referencia a si la misma es distinta a cualquier otra contemplada en la misma asignatura.



Por otro lado, también se recogió la percepción que tenían tanto alumnos como profesores acerca del nivel de logro de cada competencia por parte de los estudiantes. Sendos colectivos debían indicar, dentro de otra escala de cinco grados, con la misma interpretación que la del grado de pertinencia de dichas competencias, en qué medida se habían adquirido las mismas al finalizar cada asignatura.

Después de los ítems relativos a las competencias de cada asignatura, los cuestionarios integran un apartado abierto de observaciones para, si se desea, matizar cualitativamente la puntuación numérica otorgada.

El formato de los cuestionarios se realizó en soporte de papel. Su administración a los estudiantes se llevó a cabo en horas de clase, previa cita con el profesorado correspondiente. Los alumnos desconocían que se les fuera a aplicar el cuestionario, representando los que allí se encontraban (ver Tablas de la 4 a la 8) un buen indicador de los estudiantes que habitualmente solían asistir a clase. Los cuestionarios dirigidos al alumnado se dividen en cursos y cuatrimestres. Así pues, por cada uno de los cuatro cursos del grado se elaboraron y aplicaron 2 cuestionarios, correspondientes al primer y segundo cuatrimestre. Por lo tanto, en total se utilizaron 8 cuestionarios administrados a los estudiantes, integrados por las competencias a desarrollar en las asignaturas impartidas en cada curso y momento del año académico 2013-2014.

Los cuestionarios a los profesores se facilitaron, primeramente, mediante el correo electrónico, pero, dada la elevada muerte muestral, se procedió a aplicar dichos instrumentos personalmente, en los despachos de los docentes, previa cita con los mismos. De este modo, el cuestionario original se convirtió en las preguntas de una entrevista estructurada. A pesar de ello, algunos profesores, por diversos motivos, no accedieron a responder los ítems propuestos (ver Tablas de la 4 a la 8).

Los cuestionarios dirigidos a los profesores se corresponden con las competencias de las disciplinas que imparten, por ello hay tantos cuestionarios como asignaturas (47). Por lo tanto, cada docente respondió el cuestionario referido a la asignatura que impartía en el momento de su aplicación del mismo.

Respecto a la técnica documental, se utilizaron las estadísticas proporcionadas por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en las que constan anónimamente las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el curso académico 2013-14.

De acuerdo con Muñiz y Fonseca-Pedreño (2008, p. 19),

“los ítems son la materia prima, los ladrillos, a partir de la cual se forma un instrumento de evaluación, por lo que una construcción deficiente de los mismos, como no puede ser de otro modo, incidirá en las propiedades métricas finales del instrumento de medida y en las inferencias que se extraigan a partir de las puntuaciones”.

En esta investigación la validez de contenido de los cuestionarios utilizados está garantizada en tanto que, como se ha mencionado, los ítems que integran los mismos se corresponden con las respectivas competencias de las asignaturas impartidas, objeto de evaluación del estudio.

Respecto a la fiabilidad de dichos instrumentos, en la Tabla 9, se muestra el grado de consistencia interna de los mismos (coeficiente alfa de Cronbach).

Tabla 10.

*Fiabilidad de los cuestionarios dirigidos al alumnado*

		<b>Primero</b>	<b>Segundo</b>	<b>Tercero</b>	<b>Cuarto</b>
<b>Primer Cuatrimestre</b>	Claridad	.970	.959	.961	.977
	Relevancia	.973	.956	.934	.943
	Exclusividad	.924	.944	.931	.912
	Evaluabilidad	.941	.960	.962	.963
	Logro	.919	.927	.930	.948
<b>Segundo Cuatrimestre</b>	Claridad	.972	.958	.960	.976
	Relevancia	.969	.960	.954	.950
	Exclusividad	.953	.949	.938	.945
	Evaluabilidad	.944	.961	.959	.962
	Logro	.946	.913	.927	.951
<b>Global</b>	Claridad	.976	.960	.968	.974
	Relevancia	.975	.969	.955	.962
	Exclusividad	.964	.954	.961	.939
	Evaluabilidad	.948	.968	.952	.953
	Logro	.947	.942	.931	.948

Como se aprecia en la Tabla 9, la fiabilidad de los instrumentos oscila entre .912 y .976, lo que pone de manifiesto una alta consistencia interna de los mismos (DeVellis, 2003).

### **5.2.3. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO**

Como se ha mencionado en la introducción del capítulo, este estudio, de carácter transversal, se llevó a cabo mediante una investigación evaluativa, concretamente, nos situamos en la última fase del ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012), perteneciente a la evaluación sumativa de las distintas asignaturas que integran el título de Grado en Pedagogía.

El procedimiento a seguir ha pasado por tres fases, una inicial, una de desarrollo y una final. En la fase inicial se llevaron a cabo los preparativos necesarios para la investigación. En esta primera etapa, tras realizar una primera revisión bibliográfica y elaborar los instrumentos de recogida de información, se contactó vía email con algunos de los profesores que impartían docencia en el Grado en Pedagogía, solicitando su colaboración en la investigación para que cedieran unos minutos de sus horas lectivas y poder aplicar los cuestionarios al alumnado. Una vez informado el profesorado de la investigación y habiendo aceptado a participar en la misma se establecieron unas fechas para acudir al aula y administrar los instrumentos a los alumnos.

En la fase de desarrollo, paralelamente a la realización de la segunda revisión bibliográfica, de forma programada con los responsables de cada asignatura, tras el primer cuatrimestre, se procedió a la aplicación de los cuestionarios relativos a las asignaturas cursadas en los primeros cuatro meses del curso. Finalizado el segundo cuatrimestre se repitió el mismo proceso. Así pues, se pidió la colaboración de los estudiantes que se encontraran en el aula y que voluntariamente quisieron participar en el estudio. Tras informar al alumnado de la finalidad de la investigación y proporcionarles las correspondientes instrucciones, los cuestionarios fueron

cumplimentados de manera individual y anónima por el alumnado (consentimiento informado).

También en la fase de desarrollo, como se ha indicado en el apartado anterior, se le pidió a los docentes vía email, que respondieran el cuestionario perteneciente a su asignatura. Asimismo, se recurrió a concertar una cita con el profesorado que no contestó el instrumento mediante el correo electrónico y poder obtener las respuestas mediante una entrevista estructurada.

Esta fase de desarrollo se completó con la solicitud a la Secretaría de la Facultad de Educación de las calificaciones anónimas del alumnado, una vez que el profesorado había entregado las actas a dicha Secretaría.

Por último, en la fase final de la investigación, se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos. A continuación se llevó a cabo la redacción del informe de investigación que constituye la presente tesis doctoral.

#### **5.2.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS**

Para analizar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación de los cuestionarios facilitados a los estudiantes y a los profesores universitarios se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 19. Para ello, se recurrió a la estadística descriptiva e inferencial paramétrica, una vez analizadas las condiciones para poder aplicar ésta (Siegel, 1991). Especialmente, tras comprobar la distribución normal de la población, y la homocedasticidad.

En todos los casos se ha utilizado un nivel de significación estadística de  $\alpha=,05$ . Pero un resultado estadísticamente significativo lo que indica es que es poco probable que la diferencia o relación encontrada entre las variables sea debida al azar y, por tanto, dicha diferencia o relación puede ser aceptada como real. Sin embargo, la significación estadística no proporciona información sobre la fuerza de la diferencia o de la relación. Por lo tanto, también se ha considerado estimar la magnitud de la diferencia o relación entre variables a partir del denominado tamaño del efecto (Cohen, 1988), denominado también tamaño o magnitud de la diferencia y tamaño o

magnitud de la relación, según proceda. Este estadístico, en el caso de la diferencia entre variables viene determinado por la  $d$  de Cohen y en el caso de la relación entre las mismas, se expresa mediante el valor del coeficiente de correlación.

Basándose en la clasificación establecida por Cohen (1988), Iraurgi (2009), establece la siguiente interpretación de sendos índices del tamaño del efecto (Tabla 10).

Tabla 11.

*Interpretación del tamaño del efecto*

<b>Valoración</b>	<b>Índice <math>d</math></b>	<b>Coefficiente de correlación</b>
Perfecta	$\geq \pm 3,5$	1
Casi perfecta	$\pm 2,5$	0,9
Mucho mayor que el típico	$\pm 1,2$	0,7
Más grande que el típico	$\pm 0,8$	0,5
Medio o típico	$\pm 0,5$	0,3
Más pequeño que el típico	$\pm 0,2$	0,1
Ausencia de efecto	0	0





# **CAPÍTULO VI**

## **Resultados de la investigación**





## INTRODUCCIÓN

En este capítulo, los resultados de la investigación se presentan en función de los objetivos planteados en la misma. El desglose se muestra dentro de una secuencia lógica que parte de lo general para llegar a lo particular. Esto es, en primer lugar se presentan los resultados que engloban los datos obtenidos a nivel global, tanto transversal como específicamente; más adelante por cursos, y por último y más concreto, según la asignatura de la que son directamente extraídos. También se hace distinción entre percepción de alumnado y profesorado.

No todas las materias pudieron ser analizadas, dado que en tercer y cuarto curso, algunas de las asignaturas optativas no cumplían con la ratio de alumnos necesario para realizar los análisis e interpretaciones pertinentes. Tampoco se pudo evaluar la asignatura *Trabajo Fin de Grado (TFG)* debido a que en el momento de la aplicación de los cuestionarios los alumnos aún no habían finalizado su trabajo (muchos estudiantes lo presentan en la convocatoria de julio).

Por otro lado, la escasa muestra referente al profesorado no permitió la realización de algunos análisis estadísticos inferenciales. Asimismo, la ausencia de respuesta de algunos docentes tampoco admitió obtener los descriptivos de las asignaturas correspondientes desde la percepción de este colectivo.

Del mismo modo, como ya se ha comentado en el capítulo anterior, el análisis documental de las calificaciones de los estudiantes se realizó a partir de la información proporcionada por la Secretaría de la Facultad de Educación. Dicha información contenía el número de alumnos que habían obtenido cada una de las calificaciones posibles por asignatura, pero no la calificación de cada estudiante. Además, aunque hubiera sido así, al tratarse de una investigación anónima fue imposible relacionar el nivel de logro competencial con las calificaciones de cada alumno a nivel de asignatura.

En cuanto a los resultados cualitativos del estudio, ni el profesorado ni el alumnado realizaron aportaciones en el apartado de observaciones de los cuestionarios que merezca la pena resaltar, dada su escasez y repetición de lo ya dicho en la parte cuantitativa de los instrumentos.

**6. 1. PRIMER OBJETIVO. Conocer el grado de pertinencia de las competencias planificadas en las guías docentes, diferenciando entre competencias transversales y específicas.**

**6.1.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado**

A continuación, tomando en consideración la perspectiva de los alumnos de los cuatro cursos del Grado, se presenta de forma global las medias y desviaciones típicas de la pertinencia de las competencias, en función de los criterios en los que se estructura dicha pertinencia, atendiendo también a su transversalidad o especificidad (Tabla 12).

Tabla 12.

*Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Percepción del alumnado*

GLOBAL GRADO					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,92	,593	3,55	,521	3,73
<b>Relevancia</b>	3,92	,596	3,72	,507	3,82
<b>Evaluabilidad</b>	3,84	,544	2,90	,892	3,37
<b>Exclusividad</b>	3,90	,546	3,65	,541	3,77
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3.90		3.45		3,67

Desde la percepción del alumnado, como se aprecia en la Tabla 1, a nivel general, la pertinencia de las competencias transversales y específicas conjuntamente de todas las asignaturas del Grado en Pedagogía fue medio-alta ( $\bar{X}_{PG}= 3,67$ ). Dentro de esta valoración, el promedio de las competencias específicas resultó ser inferior ( $\bar{X}_{PT}= 3,45$ ), al de las competencias transversales ( $\bar{X}_{PE}= 3,90$ ).

Tras realizar la prueba t para muestras relacionadas, la diferencia entre el nivel de pertinencia entre sendos tipos de competencias resultó ser estadísticamente significativa ( $p= ,000$ ), a favor de las competencias transversales.

El valor del índice de Cohen obtenido ( $d= 0,514$ ), desde la perspectiva del alumnado, nos permite hablar de una magnitud de las diferencias entre la pertinencia de las competencias transversales y específicas ligeramente superior al típico o aceptado.

Atendiendo a la última columna de la Tabla 1, por criterios, la claridad de las competencias fue entre aceptable y bastante aceptable ( $\bar{x}_{CG}= 3,73$ ), y por tanto, los alumnos afirman comprender lo que dichas competencias quieren expresar. Igualmente, la relevancia de las mismas también obtuvo una puntuación promedio cercana a bastante aceptable ( $\bar{x}_{RG}= 3,82$ ). Por otro lado, los estudiantes creen de manera generalizada que estas competencias pueden ser evaluadas sin dificultad en un nivel superior a moderado, con uno o varios instrumentos de evaluación ( $\bar{x}_{EVG}= 3,37$ ). Por último, los alumnos afirman que las competencias son entre suficiente y bastante exclusivas ( $\bar{x}_{EXG}= 3,77$ ), es decir, que tanto competencias transversales como específicas son diferentes a cualquier otra contemplada en la misma asignatura.

Sobre las desviaciones típicas reseñar que en el caso de la evaluabilidad de las competencias específicas, los alumnos se muestran menos de acuerdo respecto a la media en sus respuestas que en el resto de criterios ( $\sigma_{EVE}= ,892$ ), pudiéndose observar en la Tabla X.

### **6.1.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado**

Considerando la opinión del profesorado, la Tabla 13 indica que, de forma holística, las competencias transversales y específicas de la totalidad de las asignaturas contaron con una pertinencia muy cercana a alta ( $\bar{x}_{PG}= 3,90$ ), algo mayor que en el caso de la opinión de los alumnos. Asimismo, las competencias específicas obtuvieron una puntuación más elevada ( $\bar{x}_{PE}= 4,15$ ) que las transversales ( $\bar{x}_{PT}= 3,65$ ).

Tabla 13.

*Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Percepción del profesorado*

<b>GLOBAL GRADO</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	4,17	,626	4,31	,531	4,24
<b>Relevancia</b>	4,39	,524	4,38	,606	4,39
<b>Evaluabilidad</b>	2,53	1,235	3,92	,725	3,22
<b>Exclusividad</b>	3,50	,798	3,98	,724	3,74
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,65		4,15		3,90

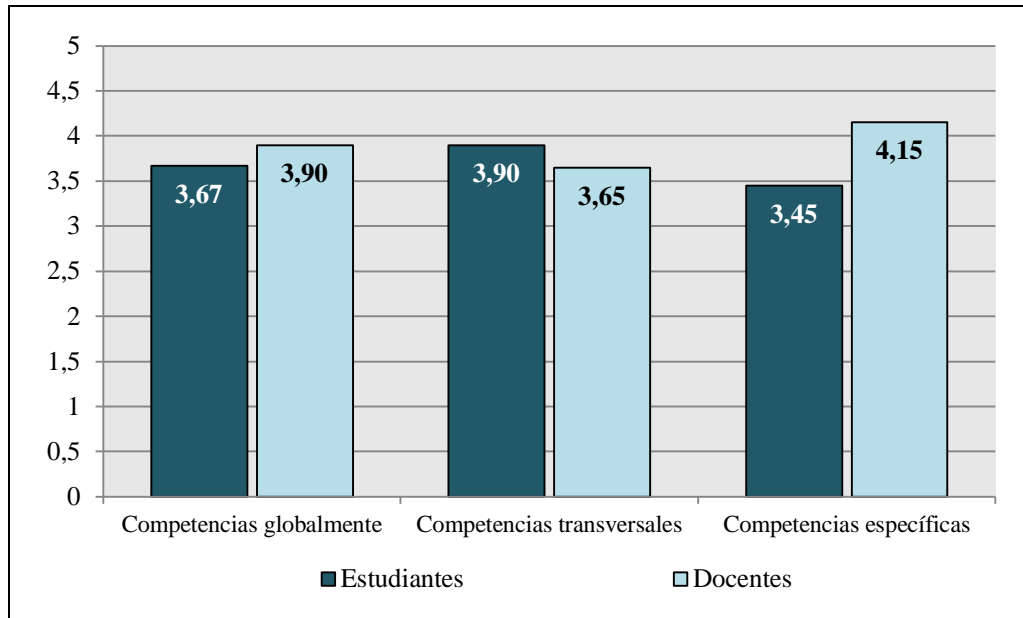
La diferencia entre el nivel de pertinencia entre sendos tipos de competencias resultó ser estadísticamente significativa ( $p= ,000$ ), pero a favor de las competencias específicas.

El índice de Cohen obtuvo un valor de  $d= 0,9478$ , por lo que se puede afirmar que, desde la percepción de los docentes, la magnitud de las diferencias entre la pertinencia de las competencias transversales y específicas es superior al típico, pero en esta ocasión, como se ha mencionado, a favor de las competencias específicas.

Por criterios, tal y como muestra la última columna de la Tabla 2, la claridad de las competencias del Grado es más que alta ( $\bar{X}_{CG}= 4,24$ ), de manera semejante a la relevancia de éstas ( $\bar{X}_{RG}= 4,39$ ). En cambio, la opinión del profesorado deja de ser alta en cuanto a la forma de evaluar las competencias, otorgándoles, en lo que se refiere a este criterio, una puntuación ligeramente superior a aceptable ( $\bar{X}_{EVG}= 3,22$ ). Algo mayor en el caso de la exclusividad de las mismas, que resultó estar entre moderadamente y bastante aceptable ( $\bar{X}_{EXG}= 3,74$ ).

En este caso, la dispersión de los datos muestra que es en la evaluabilidad de las competencias transversales, donde los docentes coinciden menos en sus respuestas en relación a la media obtenida ( $\sigma_{EVT}= 1,235$ ).

A continuación, en la Figura 8 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.



*Figura 8.* Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Contraste entre la percepción del alumnado y el profesorado.

## **6.2. SEGUNDO OBJETIVO. Analizar el grado de pertinencia de las competencias, en función del curso en el que estén matriculados los estudiantes.**

### **6.2.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado**

Desde la perspectiva de los estudiantes, en la Tabla 3 se presentan las medias y desviaciones típicas de las competencias de las distintas asignaturas consideradas, en función del curso al que están adscritas, atendiendo a los cuatro criterios en los que se estructura la pertinencia de las mismas y según sean transversales o específicas.

Tabla 14.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del alumnado*

<b>PRIMER CURSO</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,89	,744	3,83	,861	3,86
<b>Relevancia</b>	3,82	,717	3,79	,732	3,80
<b>Evaluabilidad</b>	3,51	,713	3,64	,697	3,58
<b>Exclusividad</b>	2,96	1,101	3,45	,813	3,20
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,55		3,68		3,61

<b>SEGUNDO CURSO</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,98	,688	3,81	,730	3,89
<b>Relevancia</b>	3,78	,723	4,02	,665	3,90
<b>Evaluabilidad</b>	3,63	,706	3,92	,644	3,77
<b>Exclusividad</b>	2,99	1,031	3,78	,717	3,39
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,59		3,88		3,73

<b>TERCERO CURSO</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,91	,667	3,94	,647	3,92
<b>Relevancia</b>	3,81	,692	3,91	,610	3,86
<b>Evaluabilidad</b>	3,52	,698	3,72	,622	3,62
<b>Exclusividad</b>	2,98	1,068	3,76	,672	3,37
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,56		3,84		3,69

<b>CUARTO CURSO</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,92	,721	4,00	,761	3,96
<b>Relevancia</b>	3,92	,733	3,92	,678	3,92
<b>Evaluabilidad</b>	3,64	,622	3,69	,597	3,66
<b>Exclusividad</b>	2,79	1,082	3,64	,689	3,21
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,57		3,81		3,69

Analizando la pertinencia de las competencias, desde la mirada del alumno (Tabla 14), se observa que a nivel general, las puntuaciones medias de las competencias transversales y específicas de las asignaturas conjuntamente en todos los cursos del Grado en Pedagogía son entre moderadamente y bastante aceptables ( $\bar{X}_{PG1}= 3,61$ ;  $\bar{X}_{PG2}= 3,73$ ;  $\bar{X}_{PG3}= 3,69$ ;  $\bar{X}_{PG4}= 3,69$ ).

Una vez realizado el análisis de varianza simple (ANOVA, un factor), no se hallaron diferencias significativas entre las competencias transversales de los distintos cursos, pero sí entre las específicas ( $p= ,000$ ), así como de manera global ( $p= ,020$ ). Más concretamente la significación estadística se encuentra, consideradas las competencias globalmente, entre los alumnos de segundo y cuarto curso ( $p= ,034$ ). Sin embargo, la magnitud de la diferencia entre sendos cursos resultó ser muy próxima a nula ( $d= 0,098$ ).

Respecto a las competencias específicas, las diferencias significativas están entre los grupos primero y cuarto ( $p= ,009$ ), con una magnitud inferior al valor típico ( $d= 0,177$ ); segundo y tercero ( $p= ,007$ ), con una fuerza de las diferencia también inferior a la aceptada ( $d= 0,218$ ); y entre los grupos tercero y cuarto ( $p= ,000$ ), con una magnitud prácticamente nula ( $d= 0,073$ ).

A continuación, en la Figura 9 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

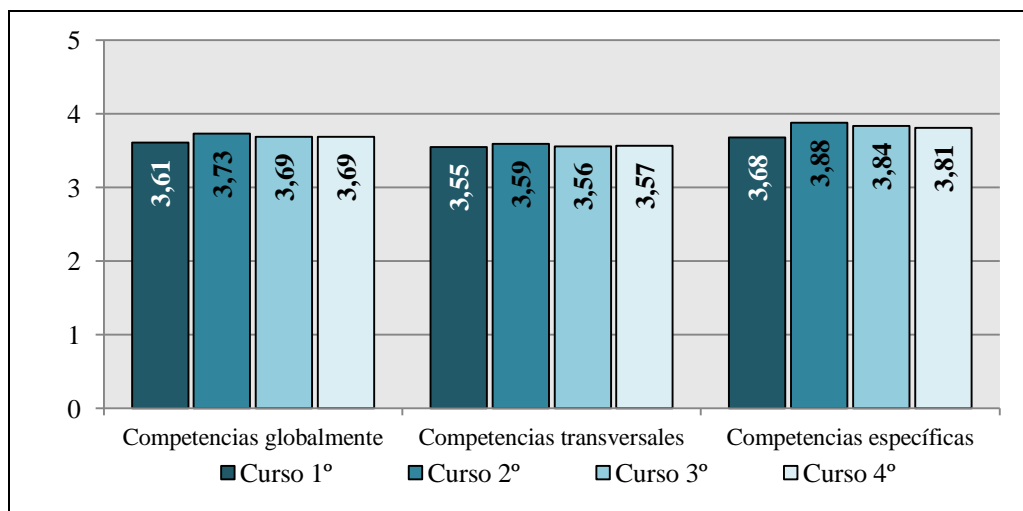


Figura 9. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del alumnado

Por criterios, se observa que los promedios en claridad ( $\bar{x}_{CG1}= 3,86$ ;  $\bar{x}_{CG2}= 3,89$ ;  $\bar{x}_{CG3}= 3,92$ ;  $\bar{x}_{CG4}= 3,96$ ) y relevancia ( $\bar{x}_{RG1}= 3,80$ ;  $\bar{x}_{RG2}= 3,90$ ;  $\bar{x}_{RG3}= 3,86$ ;  $\bar{x}_{RG4}= 3,92$ ) de las competencias fueron muy cercanos a altos en todos los cursos, afirmando los alumnos de este modo que dichas competencias poseen una adecuada redacción e importancia en relación a las asignaturas a las que se refieren (Tabla 14).

En cuanto a la claridad se apreciaron diferencias significativas entre los cursos primero y cuarto ( $p= ,000$ ), aunque de baja magnitud ( $d= 0,140$ ); entre segundo y tercero ( $p= ,001$ ), con una fuerza casi nula ( $d= 0,072$ ); y segundo y cuarto ( $p= ,000$ ), con un tamaño de la diferencia bajo ( $d= 0,114$ ).

Respecto a la relevancia de las competencias se hallaron diferencias significativas entre los cursos primero y cuarto ( $p= ,000$ ), aunque con una magnitud inferior al valor típico ( $d= 0,174$ ); segundo y tercero ( $p= ,005$ ), con una fuerza muy próxima a nula ( $d= 0,065$ ); y segundo y cuarto ( $p= ,000$ ), también con un tamaño del efecto prácticamente nulo ( $d= 0,028$ ).

En la Tabla 3 también se indica que, tanto los alumnos de primero, como de tercero y cuarto, opinaron que la evaluabilidad de dichas competencias es medio-alta ( $\bar{x}_{EvG1}= 3,58$ ;  $\bar{x}_{EvG3}= 3,62$ ;  $\bar{x}_{EvG4}= 3,66$ ), siendo los alumnos de segundo los que puntúan con mayor valoración la capacidad de evaluación de las competencias ( $\bar{x}_{EvG2}= 3,77$ ). En cuanto a la exclusividad de las mismas, son los alumnos de segundo y tercero ( $\bar{x}_{ExG2}= 3,39$ ;  $\bar{x}_{ExG3}= 3,37$ ) los que piensan que éstas son aceptablemente distintas a las demás competencias recogidas en las guías docentes, frente a los de primero y cuarto que las consideraron algo menos exclusivas ( $\bar{x}_{ExG1}= 3,20$ ;  $\bar{x}_{ExG4}= 3,21$ ).

Respecto a la significación estadística relacionada con estos dos criterios, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del curso al que pertenecieran.

Las puntuaciones referidas a las desviaciones típicas de las mismas muestran que, en todos los cursos, los alumnos comparten semejantes puntos de vista



respecto a la media, mostrando, en el caso de las competencias transversales, menor acuerdo en cuanto a la exclusividad de las mismas.

A continuación, en la Figura 10 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

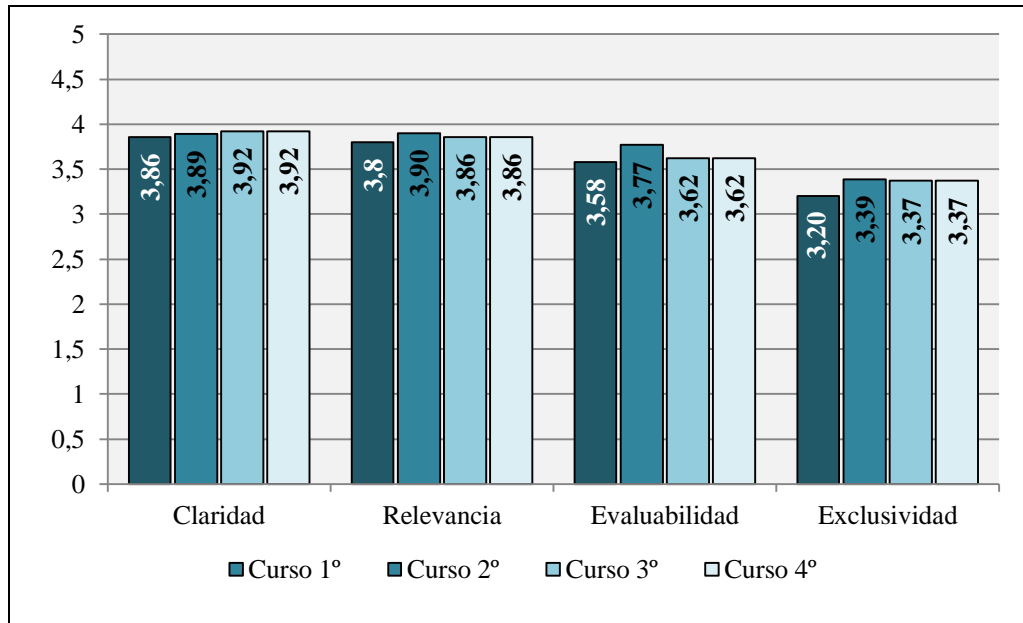


Figura 10. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por criterios y cursos. Percepción del alumnado

### 6.2.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado

En la Tabla 15 se puede observar que los docentes de primer y tercer curso, a nivel global, evalúan las competencias entre moderadamente y bastante pertinentes ( $\bar{X}_{PG1}= 3,74$ ;  $\bar{X}_{PG3}= 3,75$ ), mientras que los de segundo y cuarto las consideran altamente pertinentes ( $\bar{X}_{PG2}= 4,19$ ;  $\bar{X}_{PG4}= 3,97$ ).

Tabla 15.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del profesorado*

<b>PRIMER CURSO</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,98	,653	4,19	,662	4,09
<b>Relevancia</b>	4,16	,378	4,11	,833	4,14
<b>Evaluabilidad</b>	2,47	1,120	3,72	,609	3,10
<b>Exclusividad</b>	3,35	,952	3,92	,723	3,64
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,49		3,99		3,74

<b>SEGUNDO CURSO</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,40	,678	4,56	,427	4,48
<b>Relevancia</b>	4,56	,684	4,68	,386	4,62
<b>Evaluabilidad</b>	2,99	1,481	4,19	,585	3,59
<b>Exclusividad</b>	3,95	,575	4,21	,505	4,08
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,98		4,41		4,19

<b>TERCER CURSO</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,90	,450	4,28	,488	4,09
<b>Relevancia</b>	4,11	,443	4,30	,479	4,21
<b>Evaluabilidad</b>	2,14	1,168	3,88	,987	3,01
<b>Exclusividad</b>	3,27	,612	4,07	,785	3,67
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,35		4,14		3,75

<b>CUARTO CURSO</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,40	,605	4,29	,494	4,35
<b>Relevancia</b>	4,70	,420	4,53	,455	4,62
<b>Evaluabilidad</b>	2,54	1,293	3,98	,760	3,26
<b>Exclusividad</b>	3,52	,851	3,81	,873	3,67
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,79		4,15		3,97

Tras realizar la prueba ANOVA, un factor, no se encontraron diferencias significativas entre los promedios de los distintos cursos, en ninguno de los casos, ni en lo que respecta a las competencias transversales, ni a las específicas, ni considerando ambas conjuntamente.

A continuación, en la Figura 11 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

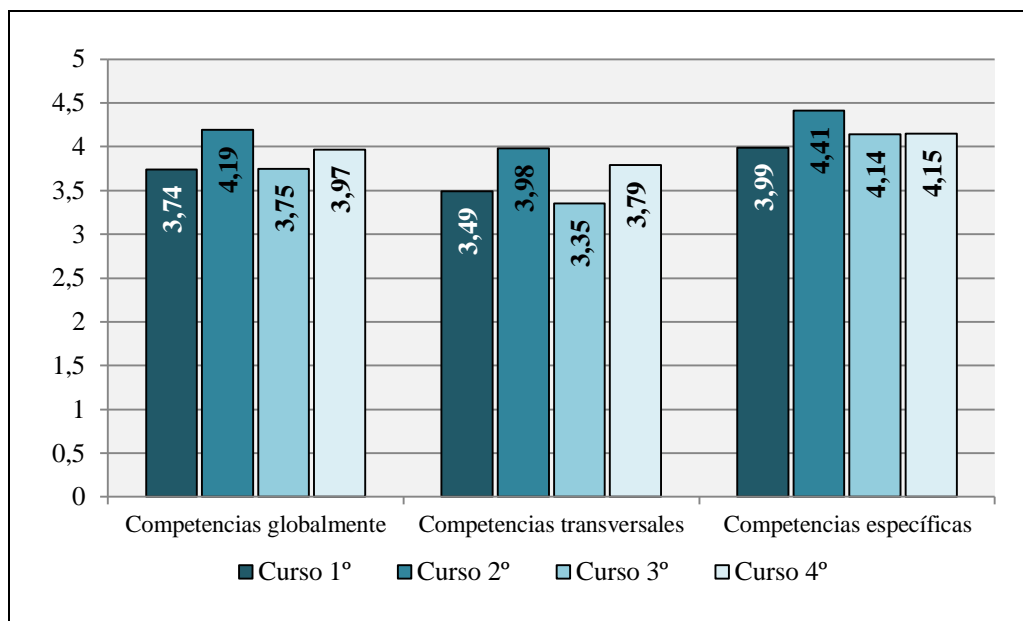


Figura 11. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del profesorado

Por criterios, los docentes de segundo y cuarto valoraron la claridad ( $\bar{X}_{CG2}= 4,48$ ;  $\bar{X}_{CG4}= 4,35$ ) y la relevancia ( $\bar{X}_{RG2-4}= 4,62$  en ambos casos) de las competencias con mayor puntuación que lo hicieron los de primer y tercer curso ( $\bar{X}_{CG1-3}= 4,09$  en ambos casos,  $\bar{X}_{RG1}= 4,14$  en relación a la claridad y  $\bar{X}_{RG3}= 4,21$  respecto a la relevancia). Esta casuística también se da en el criterio evaluabilidad, donde los promedios de segundo ( $\bar{X}_{EVG2}= 3,59$ ) y cuarto curso ( $\bar{X}_{EVG4}= 3,26$ ) son superiores a los de primer ( $\bar{X}_{EVG1}= 3,10$ ) y los de tercer curso ( $\bar{X}_{EVG3}= 3,01$ ). Por último, respecto a la exclusividad de las competencias, son los profesores de segundo curso los únicos que llegan a otorgar una valoración

alta a este criterio ( $\bar{X}_{EXG2} = 4,08$ ), frente a los demás que las consideraron entre moderadamente y bastante exclusivas ( $\bar{X}_{EXG1} = 3,64$ , en primero y  $\bar{X}_{EXG3-4} = 3,67$ , en tercero y cuarto). No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los criterios en función del curso.

Las medidas de dispersión muestran que los docentes de todos los cursos se encuentran menos de acuerdo, respecto a la media, a la hora de valorar la evaluabilidad de las competencias específicas.

A continuación, en la Figura 12 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

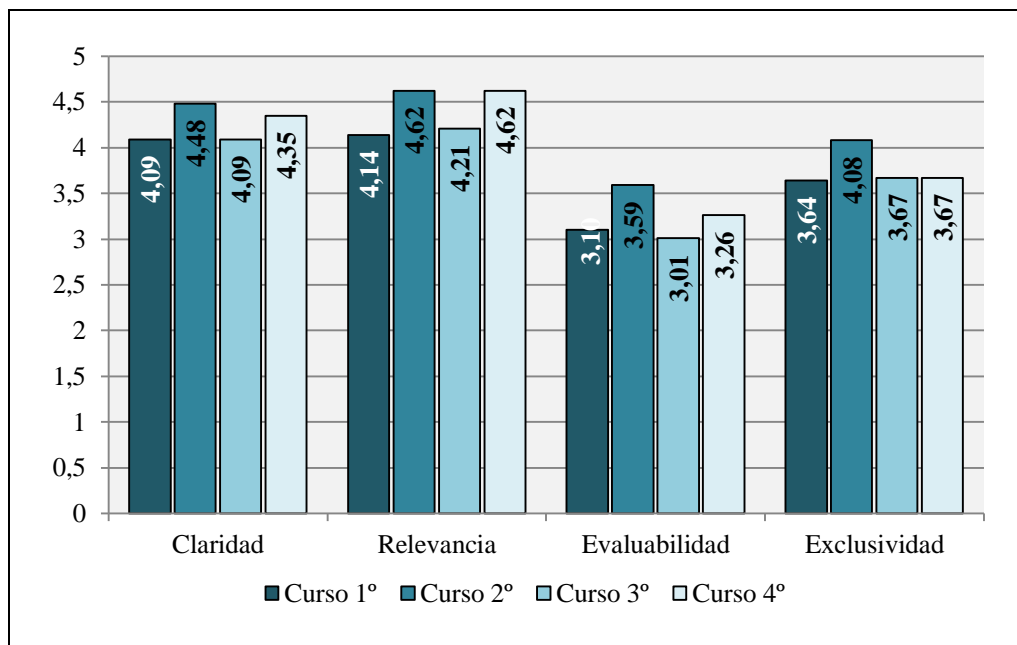


Figura 12. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por criterios y cursos. Percepción del profesorado

### 6.3. TERCER OBJETIVO. Estudiar la pertinencia de las competencias por cursos, en función de la asignatura a la que pertenecen

#### 6.3.1. Pertinencia de las competencias. Percepción del alumnado

### 6.3.1.1. Pertinencia de las competencias de primer curso.

La Tabla 16 muestra que la pertinencia de las competencias, considerando conjuntamente las transversales y las específicas, de casi todas las asignaturas del primer curso es medio-alta ( $\bar{X}_{PG1}= 3,66$ ;  $\bar{X}_{PG3}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{PG4}= 3,68$ ;  $\bar{X}_{PG5}= 3,54$ ;  $\bar{X}_{PG21}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{PG22}= 3,66$ ;  $\bar{X}_{PG23}= 3,55$ ;  $\bar{X}_{PG24}= 3,52$ ;  $\bar{X}_{PG25}= 3,65$ ), destacando como puntuación más elevada la valoración que otorgan los alumnos a la asignatura *Antropología de la educación* ( $\bar{X}_{PG2}= 3,99$ ).

Tabla 16.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado*

<b>Asignatura 1. Bases orgánicas y funcionales de educación</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,79	,795	3,99	1,032	3,89
<b>Relevancia</b>	3,75	,636	3,86	,917	3,79
<b>Evaluabilidad</b>	3,14	,944	3,60	,951	3,40
<b>Exclusividad</b>	3,39	,754	3,63	,938	3,52
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,52		3,79		3,66
<b>Asignatura 2. Antropología de la educación</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	4,17	,734	4,36	,610	4,27
<b>Relevancia</b>	4,07	,514	4,15	,682	4,12
<b>Evaluabilidad</b>	3,51	,890	3,89	,835	3,72
<b>Exclusividad</b>	3,86	,607	3,95	,801	3,87
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,90		4,09		3,99
<b>Asignatura 3. Historia de la educación</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,47	1,084	3,74	1,108	3,63
<b>Relevancia</b>	3,4	,985	3,67	,877	3,55
<b>Evaluabilidad</b>	3,01	1,049	3,50	1,118	3,25
<b>Exclusividad</b>	3,34	,909	3,58	,804	3,45
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,31		3,63		3,47

**Asignatura 4.** La escuela actual en la sociedad del conocimiento

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,90	1,097	3,89	1,140	3,89
<b>Relevancia</b>	3,79	,962	3,67	1,001	3,71
<b>Evaluabilidad</b>	3,24	1,251	3,70	1,149	3,48
<b>Exclusividad</b>	3,59	1,051	3,72	,974	3,64
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,63		3,74		3,68

**Asignatura 5.** Métodos de investigación educativa

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,72	,871	3,74	,897	3,74
<b>Relevancia</b>	3,56	,788	3,63	,843	3,55
<b>Evaluabilidad</b>	3,15	1,004	3,53	,939	3,37
<b>Exclusividad</b>	3,42	,845	3,63	,819	3,51
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,46		3,63		3,54

**Asignatura 21.** Teoría de la educación

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,62	,884	3,61	1,076	3,61
<b>Relevancia</b>	3,76	,803	3,70	,841	3,75
<b>Evaluabilidad</b>	2,71	1,105	3,24	1,122	2,99
<b>Exclusividad</b>	3,57	,759	3,48	,924	3,54
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,42		3,51		3,47

**Asignatura 22.** Psicología del desarrollo

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,76	,873	3,89	,861	3,85
<b>Relevancia</b>	3,66	,925	3,88	,894	3,78
<b>Evaluabilidad</b>	2,99	1,292	3,60	,959	3,28
<b>Exclusividad</b>	3,64	,928	3,81	,840	3,73
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,51		3,79		3,66

<b>Asignatura 23. Sociología de la educación</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,62	,992	3,79	,763	3,72
<b>Relevancia</b>	3,57	1,005	3,81	,833	3,70
<b>Evaluabilidad</b>	2,81	1,154	3,59	,950	3,21
<b>Exclusividad</b>	3,50	,970	3,64	,899	3,58
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,38		3,70		3,55

<b>Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,50	,795	3,79	,809	3,66
<b>Relevancia</b>	3,53	,890	3,75	,923	3,68
<b>Evaluabilidad</b>	2,94	1,050	3,42	,984	3,23
<b>Exclusividad</b>	3,30	,815	3,71	,821	3,52
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,32		3,66		3,52

<b>Asignatura 25. Economía de la educación</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	3,68	,997	3,93	,976	3,83
<b>Relevancia</b>	3,57	1,047	3,96	,900	3,79
<b>Evaluabilidad</b>	2,91	1,297	3,81	1,108	3,33
<b>Exclusividad</b>	3,37	1,113	3,87	,966	3,65
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,39		3,89		3,65

Tras aplicar la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas, como muestra la Tabla Z, se hallaron diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* y la de las asignaturas *Bases Orgánicas y funcionales de la educación* ( $p= ,002$ ), *Historia de la educación* ( $p= ,001$ ), *Métodos de investigación educativa* ( $p= ,003$ ) y *Teoría de la educación* ( $p= ,001$ ), siempre a favor de la primera.

Tabla 17.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,002	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,002		,001	,639	,003	,001	,397	,142	,057	,718
3	1,00	,001		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	,639	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,003	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,001	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	,397	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,142	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,057	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	,718	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En cuanto a la magnitud de las diferencias, en todos los casos se rebasó el valor típico ( $d_{2-1}= 0,595$ ;  $d_{2-3}= 0,773$ ;  $d_{2-5}= 0,726$ ;  $d_{2-21}= 0,846$ ).

Volviendo a la Tabla 16, respecto a la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de primer curso, las puntuaciones otorgadas se concentran en torno a medio-altas ( $\bar{X}_{PT1}= 3,52$ ;  $\bar{X}_{PT3}= 3,31$ ;  $\bar{X}_{PT4}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{PT5}= 3,46$ ;  $\bar{X}_{PT21}= 3,42$ ;  $\bar{X}_{PT22}=3,51$ ;  $\bar{X}_{PT23}= 3,38$ ;  $\bar{X}_{PT24}= 3,32$ ;  $\bar{X}_{PT25}= 3,39$ ), a excepción de la asignatura *Antropología de la educación* en la que se han obtenido valoraciones muy cercanas a altas ( $\bar{X}_{PT2}= 3,90$ ).

Como muestra la Tabla 18, se encuentran diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias transversales de dicha asignatura y las de las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de la educación* ( $p= ,003$ ), *Historia de la educación* ( $p= ,000$ ), *Métodos de investigación educativa* ( $p= ,003$ ), *Teoría de la educación* ( $p= ,005$ ) y *Procesos psicológicos básicos* ( $p= ,005$ ), en todos los casos a favor de la asignatura *Antropología de la educación*.



Tabla 18.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,003	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,003		,000	1,00	,003	,005	,355	,106	,005	,079
3	1,00	,000		,971	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	1,00	,971		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,003	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,005	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	,355	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,106	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,005	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	,079	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

El tamaño de las diferencias entre las asignaturas con significación estadística ha superado en todos los casos el valor típico ( $d_{2-1}= 0,648$ ;  $d_{2-3}= 0,756$ ;  $d_{2-5}= 0,647$ ;  $d_{2-21}= 0,763$ ;  $d_{2-24}= 0,761$ ).

La Tabla 16 indica que la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso fue valorada por los estudiantes con puntuaciones medias superiores a la de las competencias transversales. Algunas, con puntuaciones medio-altas ( $\bar{X}_{PE3}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{PE4}= 3,74$ ;  $\bar{X}_{PE5}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{PE21}= 3,51$ ;  $\bar{X}_{PE23}= 3,70$ ;  $\bar{X}_{PE24}= 3,66$ ), otras con valoraciones muy cercanas a altas ( $\bar{X}_{PE2}= 3,79$ ;  $\bar{X}_{PE22}= 3,79$ ;  $\bar{X}_{PE25}=3,89$ ) y una de ellas (*Antropología de la educación*) con un promedio alto ( $\bar{X}_{PE2}=4,09$ ).

La Tabla 19 pone de manifiesto que las diferencias estadísticamente significativas se hallan entre la pertinencia de las competencias específicas de *Antropología de la educación* y la de las asignaturas *Historia de la educación* ( $p= ,042$ ), *Métodos de investigación educativa* ( $p= ,022$ ) y *Teoría de la educación* ( $p= ,003$ ), como siempre, a favor de la primera.

Tabla 19.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,204	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,204		,042	,785	,022	,003	1,00	,719	,358	1,00
3	1,00	,042		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	,785	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,022	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,003	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	,089
22	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,719	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,358	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,089	1,00	1,00	1,00	

En esta ocasión la magnitud de las diferencias superó el valor típico o aceptado al contrastar las asignaturas *Antropología de la educación* e *Historia de la educación* ( $d_{2-3} = 0,664$ ), pero no al comparar la primera con *Métodos de investigación educativa* ( $d_{2-5} = 0,186$ ), así como con *Teoría de la educación* ( $d_{2-21} = 0,227$ ).

La Tabla 16 indica que, en base a los criterios establecidos, los alumnos afirman que las asignaturas del primer curso incluyen competencias muy cercanas a altamente claras ( $\bar{X}_{CG1} = 3,89$ ;  $\bar{X}_{CG3} = 3,63$ ;  $\bar{X}_{CG4} = 3,89$ ;  $\bar{X}_{CG5} = 3,74$ ;  $\bar{X}_{CG21} = 3,61$ ;  $\bar{X}_{CG22} = 3,85$ ;  $\bar{X}_{CG23} = 3,72$ ;  $\bar{X}_{CG24} = 3,66$ ;  $\bar{X}_{CG25} = 3,83$ ) y relevantes ( $\bar{X}_{RG1} = 3,79$ ;  $\bar{X}_{RG3} = 3,55$ ;  $\bar{X}_{RG4} = 3,71$ ;  $\bar{X}_{RG5} = 3,55$ ;  $\bar{X}_{RG21} = 3,75$ ;  $\bar{X}_{RG22} = 3,78$ ;  $\bar{X}_{RG23} = 3,70$ ;  $\bar{X}_{RG24} = 3,68$ ;  $\bar{X}_{RG25} = 3,79$ ). Destacan las competencias de la asignatura *Antropología de la educación*, que son las únicas que alcanzan una puntuación algo más que alta en ambos criterios ( $\bar{X}_{CG2} = 4,27$ ;  $\bar{X}_{RG2} = 4,12$ ).

La Tabla 20 muestra las diferencias significativas entre la claridad de las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* y la claridad de las asignaturas *Bases Orgánicas y funcionales de la educación* ( $p = ,005$ ), *Historia de la educación* ( $p = ,001$ ), *Métodos de investigación educativa* ( $p = ,002$ ), *Teoría de la educación* ( $p = ,000$ ) y *Procesos psicológicos básicos* ( $p = ,007$ ), como viene siendo habitual, a favor de la primera.

Tabla 20.

*Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,005	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,005		,001	,439	,002	,000	,166	,015	,007	,255
3	1,00	,001		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	,439	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,002	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,000	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	,166	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,015	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,007	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	,255	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Respecto a la magnitud de las diferencias encontradas, en lo que se refiere a la claridad con la que se encuentran redactadas las competencias de primer curso, en todos los pares de asignaturas se superó, el valor típico aceptado ( $d_{2-1}=0,567$ ;  $d_{2-3}=0,725$ ;  $d_{2-5}=0,667$ ;  $d_{2-21}=0,849$ ), a excepción de los resultados encontrados al contrastar la asignatura *Antropología de la educación* y *Procesos psicológicos básicos* ( $d_{2-24}=0,219$ ).

Por otro lado, en la Tabla 21 se observan las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones otorgadas a la relevancia de las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* y la de las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de la educación* ( $p=,007$ ), *Historia de la educación* ( $p=,000$ ) y *Métodos de investigación educativa* ( $p=,000$ ), a favor de *Antropología de la educación*.

Tabla 21.

*Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,007	,956	1,00	,767	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,007		,000	,042	,000	,086	,813	,501	,327	1,00
3	,956	,000		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	,042	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	,767	,000	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,086	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	,813	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,501	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,327	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En esta ocasión se alcanzó, y superó en dos de los tres casos, el valor típico del índice de Cohen ( $d_{2-1}= 0,592$ ;  $d_{2-3}= 0,489$ ;  $d_{2-5}= 0,817$ ).

Prestando atención a la Tabla 16, con respecto a la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas impartidas en primer curso, los alumnos confieren una puntuación medio-alta a cuatro de ellas ( $\bar{X}_{EvG1}= 3,40$ ;  $\bar{X}_{EvG2}= 3,72$ ;  $\bar{X}_{EvG4}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{EvG5}= 3,37$ ), algo más que moderada a otras cinco ( $\bar{X}_{EvG3}= 3,25$ ;  $\bar{X}_{EvG22}= 3,28$ ;  $\bar{X}_{EvG23}= 3,21$ ;  $\bar{X}_{EvG24}= 3,23$ ;  $\bar{X}_{EvG25}= 3,33$ ) y moderada a una de las asignaturas ( $\bar{X}_{EvG21}= 2,99$ ), situándose la misma por debajo del estándar de la escala.

En relación a la significación estadística, la Tabla 22 muestra el hallazgo de diferencias significativas entre el grado de evaluabilidad de las competencias de las asignaturas *Antropología de la educación* y *Teoría de la educación* ( $p= ,001$ ), a favor de la primera.

Tabla 22.

*Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,173	1,00	1,00	1,00	,515	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,173		,207	1,00	,658	,001	,590	,084	,183	1,00
3	1,00	,207		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	1,00	1,00		1,00	,073	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,658	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	,515	,001	1,00	,073	1,00		1,00	1,00	1,00	,462
22	1,00	,590	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	,084	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,183	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,462	1,00	1,00	1,00	

El tamaño de la diferencia encontrado de  $d_{2-21} = 0,271$  entre las dos asignaturas mencionadas, pone de manifiesto la baja fuerza de la misma, por lo que no se puede llegar a afirmar que la asignatura *Antropología de la educación* sea más evaluable que la de *Teoría de la educación*.

Por último, la Tabla 16 muestra que la exclusividad de las competencias de primer curso es considerada en casi todas las asignaturas con promedios medio-altos ( $\bar{X}_{\text{ExG1}} = 3,52$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG3}} = 3,45$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG4}} = 3,64$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG5}} = 3,51$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG21}} = 3,54$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG23}} = 3,58$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG24}} = 3,52$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG25}} = 3,65$ ), siendo algo superiores en las asignaturas *Antropología de la educación* ( $\bar{X}_{\text{ExG2}} = 3,87$ ) y *Psicología del desarrollo* ( $\bar{X}_{\text{ExG22}} = 3,73$ ).

La Tabla 23 muestra la existencia de diferencias significativas entre la exclusividad de las competencias de las asignatura *Antropología de la educación* y la de las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de la educación* ( $p = ,037$ ) e *Historia de la educación* ( $p = ,013$ ), a favor de la primera.

Tabla 23.

*Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,037	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,037		,013	1,00	,292	,984	1,00	1,00	,886	1,00
3	1,00	,013		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	,292	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,984	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	,886	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Tras calcular el índice *d* de Cohen, se obtuvo una fuerza de la diferencia baja entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas *Antropología de la educación* e *Historia de la educación* ( $d_{2-3} = 0,128$ ), así como también entre la primera y *Bases orgánicas y funcionales de la educación* ( $d_{2-1} = 0,133$ ).

A continuación, en la Figura 13 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

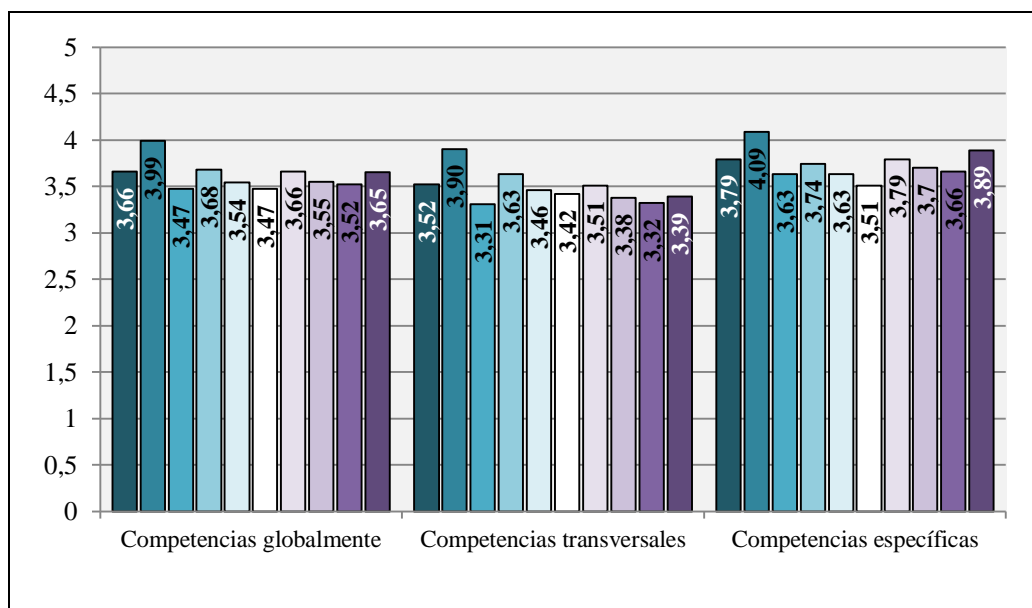


Figura 13. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado

### 6.3.1.2. Pertinencia de las competencias de segundo curso

En la Tabla 24 se muestran las valoraciones que los alumnos otorgan a las competencias de las distintas asignaturas de segundo curso. Tomando en consideración conjuntamente las transversales y las específicas, se observa que la pertinencia global de seis de las asignaturas oscila entre moderada y cercana a alta ( $\bar{X}_{PG6}= 3,19$ ;  $\bar{X}_{PG8}= 3,77$ ;  $\bar{X}_{PG9}= 3,87$ ;  $\bar{X}_{PG28}= 3,18$ ;  $\bar{X}_{PG29}= 3,56$ ;  $\bar{X}_{PG30}= 3,53$ ), destacando la puntuaciones de las asignaturas *Tic para la formación* ( $\bar{X}_{PG7}= 4,00$ ), *Biopatología de la discapacidad* ( $\bar{X}_{PG9}= 3,93$ ) y *Evaluación de programas educativos y formativos* ( $\bar{X}_{PG27}= 4,07$ ), que son evaluadas por los alumnos como altamente pertinentes. En cambio, las competencias de la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* no llega a ser considerada como aceptable, dado que la estimación que los alumnos arrojan sobre la pertinencia de sus competencias se encuentra por debajo del estándar 3 de la escala ( $\bar{X}_{PG26}= 2,54$ ).

Tabla 24.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura 6. Educación, género, ciudadanía y derechos humanos					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Claridad	3,18	,894	3,43	,819	3,31
Relevancia	3,21	,843	3,41	,768	3,30
Evaluabilidad	2,73	,823	3,25	,847	2,98
Exclusividad	3,04	,804	3,28	,780	3,16
$\bar{X}$ Pertinencia	3,04		3,34		3,19
Asignatura 7. Tic para la formación					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
Claridad	4,22	,796	4,07	,642	4,14
Relevancia	4,24	,743	3,99	,591	4,10
Evaluabilidad	3,78	1,161	3,72	,888	3,77
Exclusividad	4,07	,784	3,80	,761	4,01
$\bar{X}$ Pertinencia	4,09		3,93		4,00

<b>Asignatura 8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,91	,619	3,94	,718	3,94
<b>Relevancia</b>	3,92	,614	3,89	,736	3,91
<b>Evaluabilidad</b>	3,33	,996	3,58	,778	3,48
<b>Exclusividad</b>	3,69	,721	3,66	,800	3,75
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,73		3,79		3,77

<b>Asignatura 9. Biopatología de la discapacidad</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,05	,578	4,21	,611	4,14
<b>Relevancia</b>	3,90	,463	4,13	,543	4,03
<b>Evaluabilidad</b>	3,40	1,025	3,86	,829	3,66
<b>Exclusividad</b>	3,73	,710	3,96	,719	3,91
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,78		4,06		3,93

<b>Asignatura 10. Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,12	,682	4,09	,571	4,12
<b>Relevancia</b>	3,95	,693	3,95	,615	3,96
<b>Evaluabilidad</b>	3,37	1,117	3,60	,893	3,53
<b>Exclusividad</b>	3,87	,803	3,74	,759	3,88
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,83		3,88		3,87

<b>Asignatura 26. Historia de los sistemas educativos contemporáneos</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	2,47	,944	2,60	1,048	2,54
<b>Relevancia</b>	2,65	1,038	2,80	1,066	2,72
<b>Evaluabilidad</b>	2,17	,931	2,57	,871	2,35
<b>Exclusividad</b>	2,49	,861	2,76	,933	2,56
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	2,42		2,66		2,54



<b>Asignatura 27. Evaluación de programas educativos y formativos</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,12	,676	4,32	,668	4,23
<b>Relevancia</b>	4,02	,838	4,28	,715	4,15
<b>Evaluabilidad</b>	3,44	1,188	4,20	,772	3,81
<b>Exclusividad</b>	3,94	,818	4,26	,753	4,10
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,87		4,26		4,07
<b>Asignatura 28. Psicología de la educación</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,26	,831	3,25	,927	3,24
<b>Relevancia</b>	3,32	,750	3,43	,854	3,36
<b>Evaluabilidad</b>	2,82	1,006	3,06	1,017	2,91
<b>Exclusividad</b>	3,24	,810	3,30	,929	3,21
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,15		3,23		3,18
<b>Asignatura 29. Diversidad y educación</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,70	,992	3,56	1,026	3,63
<b>Relevancia</b>	3,75	,925	3,67	,940	3,70
<b>Evaluabilidad</b>	3,14	1,249	3,55	1,066	3,36
<b>Exclusividad</b>	3,62	,896	3,53	,947	3,54
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,54		3,58		3,56
<b>Asignatura 30. Organización de instituciones educativas</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,66	,762	3,54	1,002	3,59
<b>Relevancia</b>	3,67	,864	3,66	,911	3,65
<b>Evaluabilidad</b>	3,17	1,206	3,54	,912	3,32
<b>Exclusividad</b>	3,54	,810	3,63	,819	3,56
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,50		3,58		3,53

Como resultado de la aplicación de la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas, la Tabla 25 muestra el hallazgo de diferencias significativas en relación a la pertinencia de las competencias transversales y específicas conjuntamente, en la mayoría de los pares de asignaturas impartidas en

segundo curso, siempre a favor de aquellas que han obtenido medias más altas (Tabla 24).

Tabla 25.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,00	1,00	1,00
7	,000		,749	1,00	1,00	,000	1,00	,000	,038	,054
8	,000	,749		1,00	1,00	,000	,523	,004	1,00	1,00
9	,000	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,000	,247	,148
10	,000	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,000	,797	,626
26	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,010	,000	,000
27	,000	1,00	,523	1,00	1,00	,000		,000	,005	,009
28	1,00	,000	,004	,000	,000	,010	,000		,058	,017
29	1,00	,038	1,00	,247	,797	,000	,005	,058		1,00
30	1,00	,054	1,00	,148	,626	,000	,009	,017	1,00	

El tamaño de la diferencia entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de segundo curso fue superior al típico en todos los casos, llegando a valores muy altos en casi todos ellos ( $d_{6-7}= 1,179$ ;  $d_{6-8}= 0,817$ ;  $d_{6-9}= 1,096$ ;  $d_{6-10}= 0,942$ ;  $d_{6-26}= 0,737$ ;  $d_{6-27}= 1,369$ ;  $d_{6-28}= 1,799$ ;  $d_{6-29}= 1,728$ ;  $d_{6-30}= 1,576$ ;  $d_{7-26}= 1,066$ ;  $d_{7-27}= 0,719$ ;  $d_{7-28}= 0,983$ ;  $d_{7-29}= 0,841$ ;  $d_{7-30}= 1,252$ ;  $d_{8-26}= 1,948$ ;  $d_{8-27}= 1,119$ ;  $d_{8-28}= 0,678$ ;  $d_{8-29}= 1,150$ ).

Por otro lado, los alumnos valoran la pertinencia de las competencias transversales de cuatro de las asignaturas impartidas en segundo curso, con una puntuación cercana a alta ( $\bar{X}_{PT8}= 3,73$ ;  $\bar{X}_{PT9}= 3,78$ ;  $\bar{X}_{PT10}= 3,83$ ;  $\bar{X}_{PT27}= 3,87$ ); de dos de ellas con promedios medio-altos ( $\bar{X}_{PT29}= 3,54$ ;  $\bar{X}_{PT30}= 3,50$ ) y de otras dos moderados ( $\bar{X}_{PT6}= 3,04$ ;  $\bar{X}_{PT28}= 3,15$ ). Destaca la pertinencia de las competencias transversales de la asignatura *Tic para la formación*, con una puntuación alta ( $\bar{X}_{PT7}= 4,09$ ), así como la de la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*, con una valoración medio-baja ( $\bar{X}_{PT26}= 2,42$ ), por debajo del estándar de la escala (Tabla 24).

Como se observa en la Tabla 26, las diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la pertinencia de las competencias transversales de las disciplinas de segundo curso, aparecen entre la mayoría de asignaturas, considerando mejor valoradas aquellas cuyos promedios han sido más altos (Tabla 24).

Tabla 26.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,00	,308	,433
7	,000		,149	,172	1,00	,000	1,00	,000	,027	,024
8	,000	,149		1,00	1,00	,000	1,00	,005	1,00	1,00
9	,000	,172	1,00		1,00	,000	1,00	,000	1,00	1,00
10	,000	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,000	1,00	1,00
26	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,004	,000	,000
27	,000	1,00	1,00	1,00	1,00	,000		,000	,631	,232
28	1,00	,000	,005	,000	,000	,004	,000		,085	,021
29	,308	,027	1,00	1,00	1,00	,000	,631	,085		1,00
30	,433	,024	1,00	1,00	1,00	,000	,232	,021	1,00	

De nuevo, la fuerza de las diferencias entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso fue bastante amplia en todos los pares de disciplinas en los que se encontró significación estadística ( $d_{6-7}=1,179$ ;  $d_{6-8}=0,817$ ;  $d_{6-9}=1,096$ ;  $d_{6-10}=1,049$ ;  $d_{6-26}=0,737$ ;  $d_{6-27}=1,194$ ;  $d_{26-7}=1,793$ ;  $d_{26-8}=1,480$ ;  $d_{26-9}=1,728$ ;  $d_{26-10}=1,576$ ;  $d_{26-28}=0,766$ ;  $d_{26-29}=1,119$ ;  $d_{26-30}=1,150$ ;  $d_{26-27}=1,948$ ;  $d_{28-7}=1,129$ ;  $d_{28-9}=1,044$ ;  $d_{28-10}=0,890$ ;  $d_{28-27}=1,322$ ;  $d_{28-30}=0,449$ ;  $d_{30-7}=0,578$ ).

La pertinencia de las competencias específicas de cuatro de las asignaturas desarrolladas en segundo curso es valorada por los alumnos con una puntuación medio-alta ( $\bar{X}_{PE6}=3,34$ ;  $\bar{X}_{PE28}=3,23$ ;  $\bar{X}_{PE29}=3,58$ ;  $\bar{X}_{PE30}=3,58$ ) y la de dos de ellas con puntuaciones cercanas a altas ( $\bar{X}_{PE8}=3,79$ ;  $\bar{X}_{PE10}=3,88$ ). De nuevo son las asignaturas *Tic para la formación* ( $\bar{X}_{PE7}=3,93$ ), *Biopatología de la discapacidad* ( $\bar{X}_{PE9}=4,06$ ) y *Evaluación de programas educativos y*

*formativos* ( $\bar{X}_{PE27}= 4,26$ ) las que reciben mejores valoraciones, frente a *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* ( $\bar{X}_{PE26}= 2,66$ ) que consideran tiene una baja pertinencia (Tabla 24).

La Tabla 27 muestra la existencia de significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso entre la mayoría de pares de disciplinas, como es obvio, a favor de aquellas que han obtenido medias más altas (Tabla 24).

Tabla 27.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,007	,041	,000	,007	,000	,000	1,00	1,00	1,00
7	,007		1,00	1,00	1,00	,000	,329	,000	,550	1,00
8	,041	1,00		,670	1,00	,000	,036	,023	1,00	1,00
9	,000	1,00	,670		,575	,000	1,00	,000	,056	,040
10	,007	1,00	1,00	,575		,000	,211	,000	,930	1,00
26	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,099	,000	0,00
27	,000	,329	,036	1,00	,211	,000		,000	,000	,004
28	1,00	,000	,023	,000	,000	,099	,000		,311	,106
29	1,00	,550	1,00	,056	,930	,000	,000	,311		1,00
30	1,00	1,00	1,00	,040	1,00	,000	,004	,106	1,00	

También en esta ocasión se superó el tamaño de la diferencia requerido entre los pares de asignaturas en los que se encontró significación estadística ( $d_{6-7}= 0,712$ ;  $d_{6-8}= 0,542$ ;  $d_{6-9}= 0,960$ ;  $d_{6-10}= 0,656$ ;  $d_{6-26}= 0,784$ ;  $d_{6-27}= 1,307$ ;  $d_{26-7}= 1,430$ ;  $d_{26-8}= 1,272$ ;  $d_{26-9}= 1,653$ ;  $d_{26-10}= 1,377$ ;  $d_{26-27}= 1,943$ ;  $d_{26-29}= 0,983$ ;  $d_{26-30}= 1,046$ ;  $d_{28-7}= 0,761$ ;  $d_{28-9}= 0,999$ ;  $d_{28-10}= 0,708$ ;  $d_{28-27}= 1,332$ ;  $d_{30-27}= 0,865$ ;  $d_{27-8}= 0,785$ ;  $d_{29-27}= 0,852$ ), excepto en el contraste realizado entre la asignaturas *Psicología de la educación y Organización de instituciones educativas* ( $d_{28-30}= 0,405$ ).

Por criterios, en la Tabla 24 se observa que los alumnos otorgan una claridad ( $\bar{X}_{CG6}= 3,31$ ;  $\bar{X}_{CG28}= 3,24$ ;  $\bar{X}_{CG29}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{CG30}= 3,59$ ), una relevancia ( $\bar{X}_{RG6}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{RG28}= 3,36$ ;  $\bar{X}_{RG29}= 3,70$ ;  $\bar{X}_{RG30}= 3,65$ ) y una exclusividad ( $\bar{X}_{ExG6}= 3,16$ ;

$\bar{X}_{\text{ExG28}}= 3,21$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG29}}= 3,54$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG30}}= 3,56$ ) entre medio-alta y alta, a la mayoría de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Destacan las puntuaciones pertenecientes a *Tic para la formación* ( $\bar{X}_{\text{CG7}}= 4,14$ ;  $\bar{X}_{\text{RG7}}= 4,10$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG7}}= 4,01$ ), *Técnicas de recogida y análisis de información en educación* ( $\bar{X}_{\text{CG8}}= 3,94$ ;  $\bar{X}_{\text{RG8}}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG8}}= 3,75$ ), *Biopatología de la discapacidad* ( $\bar{X}_{\text{ExG9}}= 4,14$ ;  $\bar{X}_{\text{RG9}}= 4,03$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG9}}= 3,91$ ), *Planificación y desarrollo y evaluación de la enseñanza* ( $\bar{X}_{\text{ExG10}}= 4,12$ ;  $\bar{X}_{\text{RG10}}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG10}}= 3,88$ ), y *Evaluación de programas educativos y formativos* ( $\bar{X}_{\text{ExG27}}= 4,23$ ;  $\bar{X}_{\text{RG27}}= 4,15$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG27}}= 4,10$ ), con promedios altos o casi altos. Por otro lado, los estudiantes otorgan a la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* menor valoración en relación a los tres criterios mencionados, resultando ser esta vez las competencias no del todo claras, relevantes y exclusivas ( $\bar{X}_{\text{ExG26}}= 2,54$ ;  $\bar{X}_{\text{RG26}}= 2,72$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG26}}= 2,56$ ).

Con respecto a la claridad con la que se encuentran redactadas las competencias de las asignaturas de segundo curso, la Tabla 28 indica el hallazgo de diferencias estadísticamente significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas.

Tabla 28.

*Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
<b>6</b>		,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,00	1,00	1,00
<b>7</b>	,000		1,00	1,00	1,00	,000	1,00	,000	,011	,011
<b>8</b>	,000	1,00		1,00	1,00	,000	1,00	,004	1,00	1,00
<b>9</b>	,000	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,000	,089	,015
<b>10</b>	,000	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,000	,094	,013
<b>26</b>	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000
<b>27</b>	,000	1,00	1,00	1,00	1,00	,000		,000	,001	,002
<b>28</b>	1,00	,000	,004	,000	,000	,001	,000		,182	,038
<b>29</b>	1,00	,011	1,00	,089	,094	,000	,001	,182		1,00
<b>30</b>	1,00	,011	1,00	,015	,013	,000	,002	,038	1,00	

En cuanto a la relevancia de las competencias, también se observan diferencias estadísticamente significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas que conforman el segundo curso de Grado en Pedagogía (Tabla 29).

Tabla 29.

*Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,000	,000	,000	,002	,000	1,00	,929	1,00
7	,000		1,00	1,00	1,00	,000	1,00	,000	,202	,110
8	,000	1,00		1,00	1,00	,000	1,00	,015	1,00	1,00
9	,000	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,000	1,00	,433
10	,000	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,005	1,00	1,00
26	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,012	,000	,000
27	,000	1,00	1,00	1,00	1,00	,000		,000	,079	,051
28	1,00	,000	,015	,000	,005	,012	,000		,169	,108
29	,929	,202	1,00	1,00	1,00	,000	,079	,169		1,00
30	1,00	,110	1,00	,433	1,00	,000	,051	,108	1,00	

Al igual que en los dos casos anteriores, tal y como se aprecia en la Tabla 30, se hallaron diferencias significativas para la exclusividad de las competencias, entre casi todas las asignaturas que conforman el segundo curso del Grado.

Tabla 30.

*Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura s	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,001	,000	,000	,000	,000	1,00	1,00	1,00
7	,000		,764	1,00	1,00	,000	1,00	,000	,049	,131
8	,001	,764		1,00	1,00	,000	,542	,112	1,00	1,00
9	,000	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,000	,433	,688
10	,000	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,002	,942	1,00
26	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,017	,000	,000
27	,000	1,00	,542	1,00	1,00	,000		,000	,007	,022
28	1,00	,000	,112	,000	,002	,017	,000		,376	,089
29	1,00	,049	1,00	,433	,942	,000	,007	,376		1,00
30	1,00	,131	1,00	,688	1,00	,000	,022	,089	1,00	

Por último, de acuerdo con la Tabla 24, los alumnos perciben que la mayoría de las competencias de las asignaturas de segundo curso poseen una evaluabilidad medio-alta ( $\bar{X}_{EvG7}= 3,77$ ;  $\bar{X}_{EvG8}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{EvG9}= 3,66$ ;  $\bar{X}_{EvG10}= 3,53$ ;  $\bar{X}_{EvG27}= 3,81$ ;  $\bar{X}_{EvG29}= 3,36$ ;  $\bar{X}_{EvG30}= 3,32$ ). No obstante, coinciden en señalar como complejas de evaluar las competencias de las asignaturas *Educación, género, ciudadanía y derechos humanos* ( $\bar{X}_{EvG6}= 2,98$ ), *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* ( $\bar{X}_{EvG26}= 2,35$ ) y *Psicología de la educación* ( $\bar{X}_{EvG28}= 2,91$ ), otorgando puntuaciones inferiores al estándar de la escala.

Como muestra la Tabla 31, las diferencias significativas respecto a la evaluabilidad de las competencias se encuentran de nuevo entre la mayoría de asignaturas de segundo curso.

Tabla 31.

*Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,019	,001	,027	,010	,000	1,00	1,00	1,00
7	,000		,493	1,00	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,794
8	,019	,493		1,00	1,00	,000	,829	,063	1,00	1,00
9	,001	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,001	1,00	1,00
10	,027	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,010	1,00	1,00
26	,010	,000	,000	,000	,000		,000	,213	,000	,000
27	,000	1,00	,829	1,00	1,00	,000		,000	,106	,045
28	1,00	,000	,063	,001	,010	,213	,000		,109	,034
29	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,000	,106	,109		1,00
30	1,00	,794	1,00	1,00	1,00	,000	,045	,034	1,00	

Respecto a la magnitud con la que se presentan las diferencias significativas halladas entre las asignaturas de segundo curso de Grado en Pedagogía, en relación a los cuatro criterios considerados, en la Tabla 32 se aprecia que prácticamente en todos los casos, se alcanzó, e incluso se sobrepasó con creces el valor típico establecido por Cohen (1988). La excepción la confirman los valores hallados entre las asignaturas *Psicología de la educación* y *Organización de instituciones educativas* ( $d_{28-30}= 0,382$ ), así como entre

*Diversidad y educación y Tic para la formación* ( $d_{29-7}= 0,476$ ), en lo que respecta al criterio de claridad; el índice alcanzado entre las asignaturas *Psicología de la educación y Diversidad y educación* ( $d_{28-29}= 0,389$ ) y de nuevo entre las asignaturas *Psicología de la educación y Organización de instituciones educativas* ( $d_{28-30}= 0,318$ ), en relación al criterio de relevancia; entre estas dos últimas ( $d_{28-30}= 0,404$ ) y entre *Diversidad y educación y Tic para la formación* ( $d_{29-7}= 0,468$ ), con respecto al criterio de exclusividad; y entre *Educación, género, ciudadanía y derechos humanos y Tic para la formación* ( $d_{6-7}= 0,328$ ), *Técnicas de recogida y análisis de información en educación* ( $d_{6-8}= 0,213$ ), *Biopatología de la discapacidad* ( $d_{6-9}= 0,291$ ), *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza* ( $d_{6-10}= 0,228$ ), *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* ( $d_{6-26}= 0,268$ ) y *Evaluación de programas educativos y formativos* ( $d_{6-27}= 0,372$ ), en relación al criterio de evaluabilidad.

Tabla 32.

*Índice de Cohen entre pares de asignaturas de segundo curso relativo a los criterios de claridad, relevancia, exclusividad y evaluabilidad.*

<b>Claridad</b>	$d_{6-7}= 1,079$	$d_{28-7}= 0,997$	$d_{26-28}= 0,712$	$d_{28-27}= 1,279$	$d_{30-10}= 0,581$
	$d_{6-8}= 0,797$	$d_{26-7}= 1,717$	$d_{26-29}= 1,059$	$d_{28-30}= 0,382$	$d_{30-27}= 0,919$
	$d_{6-9}= 1,128$	$d_{26-8}= 1,479$	$d_{26-30}= 1,100$	$d_{29-7}= 0,476$	
	$d_{6-10}= 1,036$	$d_{26-9}= 1,770$	$d_{28-8}= 0,740$	$d_{29-27}= 0,732$	
	$d_{6-26}= 0,771$	$d_{26-10}= 1,681$	$d_{28-9}= 1,036$	$d_{30-7}= 0,623$	
	$d_{6-27}= 1,392$	$d_{26-27}= 1,985$	$d_{28-10}= 0,958$	$d_{30-9}= 0,653$	
<b>Relevancia</b>	$d_{6-7}= 1,121$	$d_{6-26}= 0,608$	$d_{26-9}= 1,466$	$d_{28-8}= 0,619$	$d_{28-29}= 0,389$
	$d_{6-8}= 0,806$	$d_{6-27}= 1,235$	$d_{26-10}= 1,332$	$d_{28-9}= 0,804$	$d_{28-30}= 0,318$
	$d_{6-9}= 1,008$	$d_{26-7}= 1,555$	$d_{26-27}= 1,640$	$d_{28-10}= 0,670$	$d_{29-26}= 0,532$
	$d_{6-10}= 0,854$	$d_{26-8}= 1,297$	$d_{28-7}= 0,864$	$d_{28-27}= 1,043$	



<b>Exclusividad</b>	$d_{6-7}= 1,114$	$d_{6-26}= 0,753$	$d_{26-9}= 1,648$	$d_{26-30}= 1,207$	$d_{28-27}= 1,097$
	$d_{6-8}= 0,704$	$d_{6-27}= 1,296$	$d_{26-10}= 1,546$	$d_{28-7}= 0,916$	$d_{28-30}= 0,404$
	$d_{6-9}= 0,990$	$d_{26-7}= 1,758$	$d_{26-27}= 1,907$	$d_{28-9}= 0,796$	$d_{29-7}= 0,468$
	$d_{6-10}= 0,902$	$d_{26-8}= 1,358$	$d_{26-29}= 1,123$	$d_{28-10}= 0,722$	$d_{30-27}= 0,722$
<b>Evaluabilidad</b>	$d_{6-7}= 0,328$	$d_{6-26}= 0,268$	$d_{26-9}= 1,495$	$d_{26-30}= 1,096$	$d_{28-27}= 1,454$
	$d_{6-8}= 0,213$	$d_{6-27}= 0,372$	$d_{26-10}= 1,317$	$d_{28-7}= 1,287$	$d_{28-30}= 0,756$
	$d_{6-9}= 0,291$	$d_{26-7}= 1,559$	$d_{26-27}= 1,737$	$d_{28-9}= 1,172$	$d_{30-27}= 0,722$
	$d_{6-10}= 0,228$	$d_{26-8}= 1,363$	$d_{26-29}= 1,013$	$d_{28-10}= 1,085$	

A continuación, en la Figura 14 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

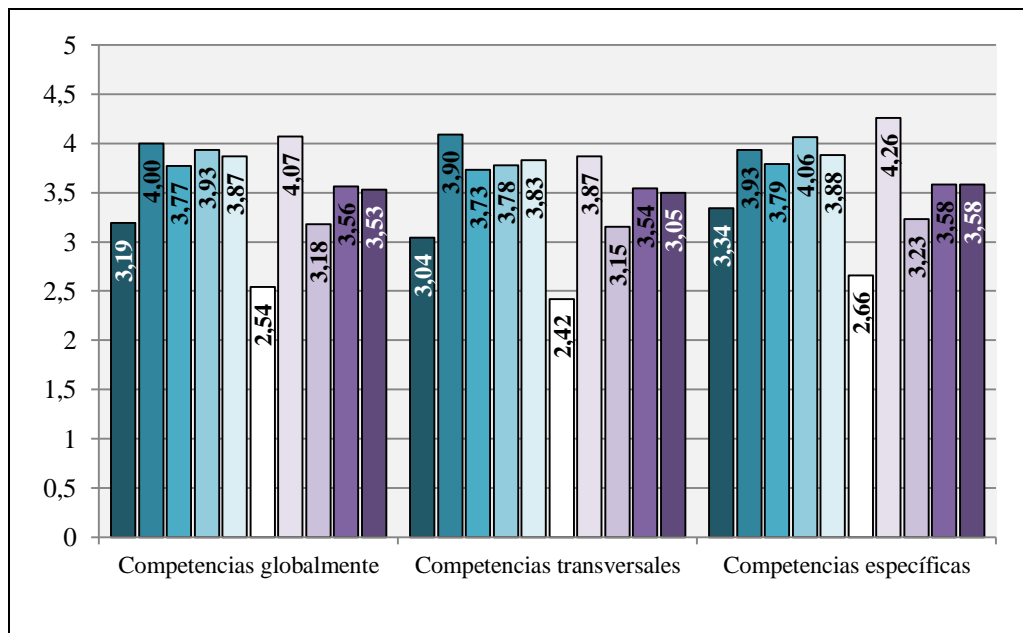


Figura 14. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado

### 6.3.1.3. Pertinencia de las competencias de tercer curso

A continuación, en la Tabla 33 se muestra la pertinencia de las competencias tanto transversales como específicas, de las distintas asignaturas de tercer curso, exceptuando las asignaturas *Formación, empleo y servicios de calidad para personas con discapacidad*, y *Educación para la salud y promoción de la calidad de vida*, que al tratarse de asignaturas optativas no disponen del suficiente número de alumnos para hacer factibles los análisis estadísticos.

Tal y como se observa, el nivel de pertinencia oscila entre medio-alto y alto ( $\bar{X}_{PG11}= 3,86$ ;  $\bar{X}_{PG12}= 3,94$ ;  $\bar{X}_{PG13}= 3,44$ ;  $\bar{X}_{PG14}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{PG31}= 3,95$ ;  $\bar{X}_{PG32}= 3,90$ ;  $\bar{X}_{PG33}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{PG34}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{PG37}= 3,92$ ), destacando como puntuación más elevada la valoración que otorgan los alumnos a la pertinencia de las competencias de las asignatura *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico* ( $\bar{X}_{PG36}= 4,03$ ).

Tabla 33.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado*

<b>Asignatura 11. Prácticas externas I</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	4,42	,599	4,21	,605	4,32
<b>Relevancia</b>	4,30	,590	4,11	,706	4,21
<b>Evaluabilidad</b>	4,02	,669	3,72	,527	2,90
<b>Exclusividad</b>	2,26	1,140	3,53	1,113	3,87
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,80		3,92		3,86
<b>Asignatura 12. Diagnóstico en educación</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	4,40	,648	4,37	,756	4,39
<b>Relevancia</b>	4,11	,628	4,50	,666	4,31
<b>Evaluabilidad</b>	3,66	,849	4,17	,726	3,07
<b>Exclusividad</b>	2,27	1,204	3,86	1,139	3,92
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,66		4,22		3,94

**Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva**

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,25	,690	4,12	1,289	4,19
<b>Relevancia</b>	4,10	,614	3,84	1,184	3,97
<b>Evaluabilidad</b>	3,38	,990	3,38	1,227	1,99
<b>Exclusividad</b>	2,00	1,034	1,97	1,282	3,38
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,50		3,39		3,44

**Asignatura 14. Política, legislación y administración de los sistemas**

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,28	,603	3,88	,953	4,08
<b>Relevancia</b>	3,83	,912	3,30	,834	3,57
<b>Evaluabilidad</b>	3,20	,884	2,94	,989	2,26
<b>Exclusividad</b>	1,87	1,089	2,64	1,399	3,07
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,36		3,23		3,30

**Asignatura 31. Educación y formación de personas adultas**

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,10	,356	4,45	,613	4,28
<b>Relevancia</b>	3,78	,756	4,25	,498	4,02
<b>Evaluabilidad</b>	3,70	,894	4,16	,561	3,50
<b>Exclusividad</b>	2,60	1,308	4,40	,540	3,93
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,57		4,33		3,95

**Asignatura 32. Nuevas estrategias de enseñanza**

Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,36	,531	4,26	,699	4,31
<b>Relevancia</b>	3,90	,920	4,23	,445	4,07
<b>Evaluabilidad</b>	3,76	,609	3,76	,588	3,37
<b>Exclusividad</b>	3,04	1,295	3,70	,633	3,76
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,80		4,01		3,90

<b>Asignatura 33. Orientación educativa y profesional</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,18	,767	4,30	,888	4,24
<b>Relevancia</b>	3,87	,953	4,25	,634	4,06
<b>Evaluabilidad</b>	3,80	,992	4,20	,643	3,42
<b>Exclusividad</b>	2,96	1,332	3,86	,952	4,00
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,75		4,18		3,96

<b>Asignatura 34. Orientación para el empleo</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,98	1,144	4,25	,707	4,12
<b>Relevancia</b>	4,06	,843	4,22	,794	4,14
<b>Evaluabilidad</b>	4,00	,858	4,02	,740	3,48
<b>Exclusividad</b>	2,93	1,228	4,02	,733	4,01
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,77		4,16		3,96

<b>Asignatura 36. Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,17	,702	4,43	,454	4,30
<b>Relevancia</b>	3,95	,765	4,21	,566	4,08
<b>Evaluabilidad</b>	4,01	,983	4,10	,649	3,57
<b>Exclusividad</b>	3,14	1,449	3,98	,775	4,06
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,87		4,19		4,03

<b>Asignatura 37. Tecnología educativa</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,27	,704	4,20	,740	4,24
<b>Relevancia</b>	3,92	,904	4,13	,670	4,03
<b>Evaluabilidad</b>	3,71	1,164	3,93	,583	3,58
<b>Exclusividad</b>	3,07	1,370	4,07	,662	3,82
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,77		4,08		3,92

Tras aplicar la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas, la Tabla 34 indica la inexistencia de diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas que conforman el tercer curso de Grado en Pedagogía.

Tabla 34.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	,821	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	,294	,199	1,00	1,00	,379	1,00
<b>14</b>	,821	1,00	1,00		,115	,494	,592	,069	,211	,281
<b>31</b>	1,00	1,00	,294	,115		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	,199	,494	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	,592	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	,069	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	,379	,211	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	,281	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Sobre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de tercer curso, en la Tabla 33 se observa que los alumnos le otorgan una valoración medio-alta a siete de ellas ( $\bar{X}_{PT12}= 3,66$ ;  $\bar{X}_{PT13}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{PT14}= 3,36$ ;  $\bar{X}_{PT31}= 3,57$ ;  $\bar{X}_{PT33}= 3,75$ ;  $\bar{X}_{PT34}= 3,77$ ;  $\bar{X}_{PT37}= 3,77$ ), acercándose a alta en tres de las disciplinas ( $\bar{X}_{PT11}= 3,80$ ;  $\bar{X}_{PT32}= 3,80$ ;  $\bar{X}_{PT33}= 3,75$ ;  $\bar{X}_{PT36}= 3,87$ ).

En la Tabla 35 de nuevo se aprecia la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones mencionadas.

Tabla 35.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En relación a la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de tercer curso, la Tabla 33 indica que los estudiantes le otorgan una valoración general alta ( $\bar{X}_{PE11}= 3,92$ ;  $\bar{X}_{PE12}= 4,22$ ;  $\bar{X}_{PE31}= 4,33$ ;  $\bar{X}_{PE32}= 4,01$ ;  $\bar{X}_{PE33}= 4,18$ ;  $\bar{X}_{PE34}= 4,16$ ;  $\bar{X}_{PE36}= 4,19$ ;  $\bar{X}_{PE37}= 4,08$ ), a excepción de las asignaturas *Política, legislación y administración de los sistemas* y *La respuesta educativa en una escuela inclusiva*, que obtienen valoraciones moderadamente pertinentes ( $\bar{X}_{PE13}= 3,39$ ;  $\bar{X}_{PE14}= 3,23$ ).

La Tabla 36 refleja de nuevo la ausencia de diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias específicas de las distintas asignaturas que conforman el tercer curso de la titulación.

Tabla 36.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	,964	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		,135	1,00	,323	,126	,124	,888
<b>31</b>	1,00	1,00	,964	,135		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	,323	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	,126	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	,124	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	,888	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En relación a la pertinencia de las competencias contempladas por criterios, según refleja la Tabla 33, los alumnos afirman que éstas son altamente claras en todas las asignaturas de tercer curso ( $\bar{X}_{CG11}= 4,32$ ;  $\bar{X}_{CG12}= 4,39$ ;  $\bar{X}_{CG13}= 4,19$ ;  $\bar{X}_{CG14}= 4,08$ ;  $\bar{X}_{CG31}= 4,28$ ;  $\bar{X}_{CG32}= 4,31$ ;  $\bar{X}_{CG33}= 4,24$ ;  $\bar{X}_{CG34}= 4,12$ ;  $\bar{X}_{CG36}= 4,30$ ;  $\bar{X}_{CG37}= 4,24$ ).

En cuanto a la significación estadística, la Tabla 37 muestra que, igual que en los casos anteriores, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los distintos pares de asignaturas en lo que respecta a la claridad con la que se encuentran redactadas las competencias.

Tabla 37.

*Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

De acuerdo con la Tabla 33, los alumnos afirman que las competencias de las asignaturas de tercer curso, son altamente relevantes ( $\bar{X}_{RG11}= 4,21$ ;  $\bar{X}_{RG12}= 4,31$ ;  $\bar{X}_{RG13}= 3,97$ ;  $\bar{X}_{RG31}= 4,02$ ;  $\bar{X}_{RG32}= 4,07$ ;  $\bar{X}_{RG33}= 4,06$ ;  $\bar{X}_{RG34}= 4,14$ ;  $\bar{X}_{RG36}= 4,08$ ;  $\bar{X}_{RG37}= 4,03$ ), a excepción de la disciplina *Política, legislación y administración de los sistemas*, que es valorada por los alumnos con una puntuación medio-alta ( $\bar{X}_{RG14}= 3,57$ ).

Como viene siendo habitual, la Tabla 38 muestra la inexistencia de diferencias significativas entre los distintos pares de asignaturas en lo que respecta a la relevancia de las competencias de las mismas.

Tabla 38.

*Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Por otro lado, los alumnos opinan que las competencias de estas asignaturas no son del todo evaluables ( $\bar{X}_{EvG12}= 3,07$ ;  $\bar{X}_{EvG31}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{EvG32}= 3,37$ ;  $\bar{X}_{EvG33}= 3,42$ ;  $\bar{X}_{EvG34}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{EvG36}= 3,57$ ;  $\bar{X}_{EvG37}= 3,58$ ), encontrándose algunas puntuaciones incluso por debajo del estándar de la escala (Tabla 33). Concretamente, los estudiantes creen que las competencias de las asignaturas *Prácticas externas I*, *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* y *Política, legislación y administración de los sistemas* ( $\bar{X}_{EvG11}= 2,90$ ;  $\bar{X}_{EvG13}= 1,99$ ;  $\bar{X}_{EvG14}= 2,26$ , respectivamente), son poco evaluables.

Una vez más, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la evaluabilidad de las competencias de las distintas asignaturas de tercer curso (Tabla 39).

Tabla 39.

*Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		,181	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	,181		1,00	,154	,231	,882	,248	,240	,179
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		,141	1,00	1,00	,123	,451	,354
<b>31</b>	1,00	1,00	,154	,141		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	,231	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	,882	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	,248	,123	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	,240	,451	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	,179	,354	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Por último, los alumnos afirman que las competencias de la mayor parte de las asignaturas de tercer curso son altamente exclusivas ( $\bar{X}_{ExG11}= 3,87$ ;  $\bar{X}_{ExG12}= 3,92$ ;  $\bar{X}_{ExG31}= 3,93$ ;  $\bar{X}_{ExG32}= 3,76$ ;  $\bar{X}_{ExG33}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{ExG34}= 4,01$ ;  $\bar{X}_{ExG36}= 4,06$ ;  $\bar{X}_{ExG37}= 3,82$ ). La asignatura *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* obtuvo un promedio de exclusividad de sus competencias medio alto ( $\bar{X}_{ExG13}= 3,38$ ), mientras que la puntuación más baja en este criterio fue otorgado a la asignatura *Política, legislación y administración de los sistemas* ( $\bar{X}_{ExG14}= 3,07$ ).



La Tabla 40 demuestra, como en casos anteriores, que no existen diferencias estadísticamente significativas en relación a la exclusividad de las competencias propuestas para tercer curso.

Tabla 40.

*Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	,482	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	,602	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	,482	,602	1,00		,644	1,00	1,00	,343	,818	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	,644		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	,343	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	,818	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

A continuación, en la Figura 15 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

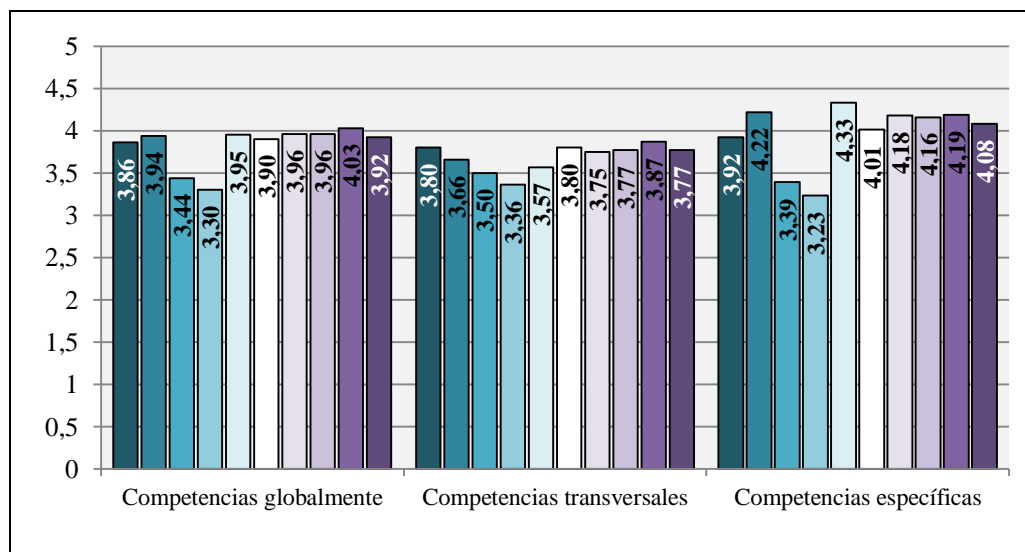


Figura 15. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado

### 6.3.1.4. Pertinencia de las competencias de cuarto curso

A continuación, en la Tabla 41 se muestran los resultados relativos a la percepción del alumnado de cuarto curso, acerca de la pertinencia de las competencias de las asignaturas cursadas. Como ya se ha mencionado en el apartado introductorio de esta Tesis Doctoral, varias de las asignaturas no han podido ser evaluadas, dado el reducido número de alumnos que respondieron los cuestionarios acerca de algunas materias.

Así pues, de manera holística, considerando conjuntamente transversales y específicas, se observa que los promedios de pertinencia son medio-altos ( $\bar{X}_{PG15}= 3,67$ ;  $\bar{X}_{PG16}= 3,54$ ;  $\bar{X}_{PG17}= 3,44$ ;  $\bar{X}_{PG18}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{PG19}= 3,68$ ), destacando las puntuaciones de las asignaturas *Prácticas externas II*, *Competencias y cualificaciones* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación*, con valoraciones que superan la categoría de alto ( $\bar{X}_{PG42}= 4,15$ ;  $\bar{X}_{PG45}= 4,20$ ;  $\bar{X}_{PG46}= 4,17$ , respectivamente).

Tabla 41.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado*

<b>Asignatura 15. Educación comparada e internacional</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	3,90	,845	3,81	,844	3,91
<b>Relevancia</b>	3,71	,785	4,02	,847	3,91
<b>Evaluabilidad</b>	2,58	1,172	4,11	,875	3,08
<b>Exclusividad</b>	3,26	,596	4,04	,781	3,66
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,30		4,01		3,67
<b>Asignatura 16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	3,92	,856	3,95	,707	3,96
<b>Relevancia</b>	3,67	1,00	3,78	,913	3,78
<b>Evaluabilidad</b>	2,23	,985	3,72	1,080	3,02
<b>Exclusividad</b>	3,02	,659	3,62	1,00	3,30
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,24		3,83		3,54

<b>Asignatura 17. Teoría, diseño y desarrollo del currículum</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,06	1,083	3,81	1,250	3,99
<b>Relevancia</b>	3,62	,935	3,52	,971	3,63
<b>Evaluabilidad</b>	2,17	1,000	4,01	,932	2,65
<b>Exclusividad</b>	2,76	,901	3,70	,900	3,19
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,12		3,75		3,44

<b>Asignatura 18. Pedagogía social</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,44	,758	4,21	,754	4,36
<b>Relevancia</b>	3,89	,887	3,95	,916	3,98
<b>Evaluabilidad</b>	2,36	1,388	3,90	1,018	2,66
<b>Exclusividad</b>	3,20	,942	3,75	,659	3,38
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,37		3,92		3,63

<b>Asignatura 19. Formación laboral y ocupacional</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,29	,979	4,04	,523	4,21
<b>Relevancia</b>	4,55	,743	4,01	,890	4,03
<b>Evaluabilidad</b>	2,44	1,289	3,82	,935	2,60
<b>Exclusividad</b>	3,20	1,069	3,97	,639	3,52
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,36		4,03		3,68

<b>Asignatura 42. Prácticas externas II</b>					
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,90	,180	4,67	,972	4,82
<b>Relevancia</b>	4,61	,600	4,54	,537	4,71
<b>Evaluabilidad</b>	2,24	1,304	3,75	,935	2,15
<b>Exclusividad</b>	4,05	,679	4,40	,505	4,26
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,95		4,40		4,15

<b>Asignatura 45. Competencias y cualificaciones</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	4,97	,096	4,80	,268	4,89
<b>Relevancia</b>	4,76	,280	4,80	,268	4,69
<b>Evaluabilidad</b>	1,81	1,252	4,36	,731	2,74
<b>Exclusividad</b>	4,13	,744	4,29	,602	4,24
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,81		4,58		4,20

<b>Asignatura 46. Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación</b>					
Criterios	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Claridad</b>	4,86	,264	4,72	,371	4,78
<b>Relevancia</b>	4,45	0,364	4,70	,359	4,56
<b>Evaluabilidad</b>	2,37	1,584	3,94	,853	2,66
<b>Exclusividad</b>	4,40	,614	4,17	,595	4,25
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,77		4,53		4,17

Los resultados de la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación* ( $p= ,017$ ), *Competencias y cualificaciones* ( $p= ,006$ ) y *Prácticas externas II* ( $p= ,015$ ), en detrimento de la primera (Tabla 42). Tras analizar dichas diferencias se obtuvo que la magnitud de la intensidad es muy alta en los tres casos ( $d_{17-42}= 1,335$ ,  $d_{17-45}= 1,344$ ,  $d_{17-46}= 1,336$ ).

Tabla 42.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
<b>15</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	,799	,376	,718
<b>16</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	,214	,081	,201
<b>17</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	,017	,006	,015
<b>18</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	,478	,306	,466
<b>19</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		,376	,245	,292
<b>42</b>	,799	,214	,017	,478	,376		1,00	1,00
<b>45</b>	,376	,081	,006	,306	,245	1,00		1,00
<b>46</b>	,718	,201	,015	,466	,292	1,00	1,00	

En relación a la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso, en la Tabla 41 se observa que los estudiantes otorgan una puntuación entre moderada y medio-alta a cinco de ellas ( $\bar{X}_{PT15}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{PT16}= 3,24$ ;  $\bar{X}_{PT17}= 3,12$ ;  $\bar{X}_{PT18}= 3,37$ ;  $\bar{X}_{PT19}= 3,36$ ) y muy próxima a alta al resto ( $\bar{X}_{PT45}= 3,81$ ;  $\bar{X}_{PT46}= 3,77$ ;  $\bar{X}_{PT42}= 3,95$ ).

En cuanto a las diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta a la pertinencia de las competencias transversales, la Tabla 43 muestra que las mismas se encuentran únicamente entre las asignaturas *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación* ( $p= ,004$ ), con una magnitud de la intensidad muy alta ( $d_{17-42}= 1,647$ ), a favor de esta última.

Tabla 43.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		1,00	1,00	1,00	1,00	,148	1,00	1,00
16	1,00		1,00	1,00	1,00	,081	,661	,884
17	1,00	1,00		1,00	1,00	,004	,080	,057
18	1,00	1,00	1,00		1,00	,465	1,00	1,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00		,458	1,00	1,00
42	,148	,081	,004	,465	,458		1,00	1,00
45	1,00	,661	,080	1,00	1,00	1,00		1,00
46	1,00	,884	,057	1,00	1,00	1,00	1,00	

Prestando atención a las puntuaciones otorgadas por los alumnos del último curso de la titulación a la pertinencia de las competencias específicas, en la Tabla 41 se observa que, en esta ocasión, cuatro de las asignaturas obtuvieron una puntuación entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{PE15}= 4,01$ ;  $\bar{X}_{PE19}= 4,03$ ;  $\bar{X}_{PE42}= 4,40$ ;  $\bar{X}_{PE45}= 4,58$ ;  $\bar{X}_{PE46}= 4,53$ ) y las tres restantes un promedio cercano a alto ( $\bar{X}_{PE16}= 3,83$ ;  $\bar{X}_{PE17}= 3,75$ ;  $\bar{X}_{PE18}= 3,92$ ).

En la Tabla 44 se puede apreciar que en este caso no existen diferencias significativas entre los distintos pares de asignaturas conformados.

Tabla 44.

*Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,858	1,00
16	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	,536	1,00
17	1,00	1,00		1,00	1,00	,555	,276	,813
18	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	,375	1,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	,269	1,00
42	1,00	1,00	,555	1,00	1,00		1,00	1,00
45	,858	,536	,276	,375	,269	1,00		1,00
46	1,00	1,00	,813	1,00	1,00	1,00	1,00	

Por criterios, en la Tabla 41 se aprecia que los estudiantes de cuarto curso consideran las competencias de tres de las asignaturas altamente claras ( $\bar{X}_{CG15}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{CG16}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{CG17}= 3,99$ ), y al resto con una valoración que se puede interpretar entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{CG18}= 4,36$ ;  $\bar{X}_{CG19}= 4,21$ ;  $\bar{X}_{CG42}= 4,82$ ;  $\bar{X}_{CG45}= 4,89$ ;  $\bar{X}_{CG46}= 4,78$ ).

En cuanto a la significación estadística, en la Tabla 45 se muestra la existencia de diferencias significativas entre la claridad de las competencias de la asignatura *Competencias y cualificaciones y Educación comparada* ( $p= ,021$ ), así como entre la primera y *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* ( $p= ,026$ ), en los dos casos a favor de la disciplina *Competencias y cualificaciones*. La magnitud de la intensidad es muy alta en la primera de las diferencias ( $d_{45-15}= 1,193$ ), pero no se llegó a alcanzar el valor típico en la segunda ( $d_{45-16}= 0,332$ ).

Tabla 45.

*Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		1,00	1,00	,759	1,00	,080	,021	,137
16	1,00		1,00	,568	1,00	,174	,026	,192
17	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	,497	1,00
18	,759	,568	1,00		1,00	1,00	,506	1,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	,725	1,00
42	,080	,174	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
45	,021	,026	,497	,506	,725	1,00		1,00
46	,137	,192	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Respecto al segundo criterio utilizado para valorar la pertinencia de las competencias de las asignaturas correspondientes a cuarto curso, en la Tabla 41 se aprecia que los alumnos expresan que en tres de ellas, dichas competencias son altamente relevantes ( $\bar{X}_{RG15}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{RG18}= 3,98$ ;  $\bar{X}_{RG19}= 4,03$ ), con una valoración de entre alta y muy alta consideran la relevancia de otras tres disciplinas ( $\bar{X}_{RG42}= 4,71$ ;  $\bar{X}_{RG45}= 4,69$ ;  $\bar{X}_{RG46}= 4,56$ ), si bien puntúan con un promedio medio-alto el grado de importancia de las competencias de *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* y *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* ( $\bar{X}_{RG16}= 3,78$ ;  $\bar{X}_{RG18}= 3,63$ ).

Como muestra la Tabla 46, no se encontraron diferencias significativas en lo que concierne a la relevancia de las competencias de las distintas asignaturas impartidas en cuarto curso de Grado en Pedagogía.

Tabla 46.

*Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		1,00	1,00	1,00	1,00	,209	,241	,943
16	1,00		1,00	1,00	1,00	,370	,389	1,00
17	1,00	1,00		1,00	,510	,121	,110	,409
18	1,00	1,00	1,00		1,00	,747	,921	1,00
19	1,00	1,00	,510	1,00		1,00	1,00	1,00
42	,209	,370	,121	,747	1,00		1,00	1,00
45	,241	,389	,110	,921	1,00	1,00		1,00
46	,943	1,00	,409	1,00	1,00	1,00	1,00	

Con respecto a la exclusividad de las competencias, los alumnos afirman, que las mismas poseen una exclusividad medio-alta en cinco de las asignaturas de cuarto curso ( $\bar{X}_{\text{ExG15}}= 3,66$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG16}}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG17}}= 3,19$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG18}}= 3,38$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG19}}= 3,52$ ). Es de destacar la exclusividad más que alta que poseen las competencias de las asignaturas *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación, Competencias y cualificaciones y Prácticas externas II* ( $\bar{X}_{\text{ExG42}}= 4,26$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG45}}= 4,24$ ;  $\bar{X}_{\text{ExG46}}= 4,25$ ).

Se encuentran diferencias significativas entre los pares de asignaturas Teoría, diseño y desarrollo del currículum y *Competencias y cualificaciones* ( $p= ,047$ ), a favor de esta última, y entre la asignatura *Pedagogía social y Prácticas externas II* ( $p= ,041$ ), a favor de la segunda (Tabla 47). La magnitud de la intensidad entre estas diferencias resulta ser muy alta en ambos casos ( $d_{17-45}= 1,422$ ,  $d_{18-46}= 1,194$ ).

Tabla 47.

*Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		,917	1,00	1,00	1,00	,471	,519	,269
16	,917		1,00	1,00	1,00	,091	,163	,057
17	1,00	1,00		1,00	1,00	,015	,047	,005
18	1,00	1,00	1,00		1,00	,120	,386	,041
19	1,00	1,00	1,00	1,00		,303	,719	,148
42	,471	,091	,015	,120	,303		1,00	1,00
45	,519	,163	,047	,386	,719	1,00		1,00
46	,269	,057	,005	,041	,148	1,00	1,00	

Por último, tal y como se muestra en la Tabla 41, los alumnos consideran que únicamente dos de las asignaturas de este cuarto curso de la titulación incluyen competencias con una evaluabilidad aceptable ( $\bar{X}_{\text{EvG15}}= 3,08$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG16}}= 3,02$ ). El resto son valoradas como poco evaluables ( $\bar{X}_{\text{EvG17}}= 2,65$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG18}}= 2,65$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG19}}= 2,60$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG42}}= 2,15$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG45}}= 2,74$ ;  $\bar{X}_{\text{EvG46}}= 2,66$ ), no superando el estándar de la escala.



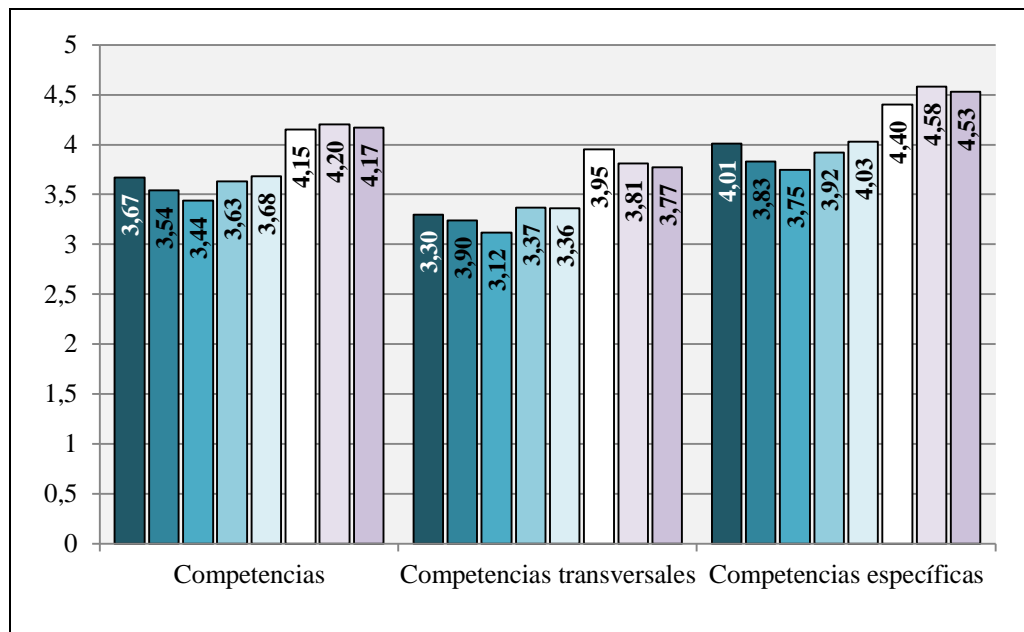
En la Tabla 48 se observa que, en relación a la evaluabilidad de las competencias, no se hallaron diferencias significativas entre los distintos pares de asignaturas de cuarto curso evaluadas.

Tabla 48.

*Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	42	45	46
15		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
17	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
19	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
42	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
45	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
46	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

A continuación, en la Figura 16 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.



*Figura 16. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado*

### 6.3.2. Pertinencia de las competencias. Percepción del profesorado

#### 6.3.2.1. Pertinencia de las competencias de primer curso

Desde la mirada docente, la Tabla 49 muestra la percepción del profesorado, y la opinión que a éstos les suscita la pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas del primer curso de la titulación. Tal y como se recoge en el apartado introductorio, no todos los docentes accedieron a participar en la investigación.

De manera holística, en dicha tabla se observa que los docentes consideran las competencias de las asignaturas *La escuela actual en la sociedad del conocimiento* y de *Psicología del desarrollo*, moderadamente pertinentes ( $\bar{X}_{PG4}= 3,10$ ;  $\bar{X}_{PG22}= 3,27$ ); *Antropología de la educación*, *Métodos de investigación educativa* y *Teoría de la educación* superan la categoría de altamente pertinentes ( $\bar{X}_{PG2}= 4,20$ ;  $\bar{X}_{PG5}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{PG21}= 4,21$ ); mientras que el resto son valoradas por el profesorado con promedios entre medio-altos y muy cercanos a altos ( $\bar{X}_{PG1}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{PG3}= 3,52$ ;  $\bar{X}_{PG23}= 3,72$ ;  $\bar{X}_{PG24}= 3,70$ ;  $\bar{X}_{PG25}= 3,80$ ).

Tabla 49.

Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado

Asignatura 1. Bases orgánicas y funcionales de educación			
Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,57	5,00	4,78
<b>Relevancia</b>	3,85	4,80	4,32
<b>Evaluabilidad</b>	2,64	4,40	3,52
<b>Exclusividad</b>	1,71	4,30	3,00
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,19	4,62	3,91

**Asignatura 2. Antropología de la educación**

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,40	3,80	3,60
<b>Relevancia</b>	4,20	4,80	4,50
<b>Evaluabilidad</b>	4,20	5,00	4,60
<b>Exclusividad</b>	3,80	4,40	4,10
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,90	4,50	4,20

**Asignatura 3. Historia de la educación**

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,16	3,50	3,83
<b>Relevancia</b>	4,00	2,66	3,33
<b>Evaluabilidad</b>	4,00	3,00	3,50
<b>Exclusividad</b>	3,83	3,00	3,41
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,00	3,04	3,52

**Asignatura 4. La escuela actual en la sociedad del conocimiento**

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	2,83	4,00	3,41
<b>Relevancia</b>	3,66	4,16	3,91
<b>Evaluabilidad</b>	2,33	2,83	2,58
<b>Exclusividad</b>	2,00	3,00	2,50
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	2,71	3,50	3,10

**Asignatura 5. Métodos de investigación educativa**

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Relevancia</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Evaluabilidad</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Exclusividad</b>	1,00	5,00	3,00
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,00	5,00	4,50

<b>Asignatura 21. Teoría de la educación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,25	4,25	4,25
<b>Relevancia</b>	4,50	4,50	4,50
<b>Evaluabilidad</b>	4,25	4,50	4,37
<b>Exclusividad</b>	3,75	3,75	3,75
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	4,19	4,25	4,21

<b>Asignatura 22. Psicología del desarrollo</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,66	4,33	4,00
<b>Relevancia</b>	4,00	3,16	3,58
<b>Evaluabilidad</b>	3,00	3,50	3,25
<b>Exclusividad</b>	1,00	3,50	2,25
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	2,91	3,62	3,27

<b>Asignatura 23. Sociología de la educación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,25	3,42	3,33
<b>Relevancia</b>	4,00	4,42	4,21
<b>Evaluabilidad</b>	3,75	4,28	4,01
<b>Exclusividad</b>	3,25	3,42	3,33
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,56	3,89	3,72

<b>Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,33	4,42	4,38
<b>Relevancia</b>	4,33	4,28	4,30
<b>Evaluabilidad</b>	2,00	4,00	3,00
<b>Exclusividad</b>	2,33	3,85	3,09
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,25	4,14	3,70

<b>Asignatura 25. Economía de la educación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,50	3,14	3,32
<b>Relevancia</b>	4,00	3,14	3,57
<b>Evaluabilidad</b>	2,75	3,28	3,02
<b>Exclusividad</b>	2,00	4,00	3,00
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,06	3,39	3,80

De forma más concreta, los docentes consideran que la pertinencia de las competencias transversales de cuatro de las asignaturas de primer curso se encuentra entre moderada y medio-alta ( $\bar{X}_{PT1}= 3,19$ ;  $\bar{X}_{PT23}= 3,56$ ;  $\bar{X}_{PT24}= 3,25$ ;  $\bar{X}_{PT25}= 3,06$ ), destacando como asignaturas mejor valoradas *Antropología de la educación*, *Historia de la educación*, *Métodos de investigación educativa* y *Teoría de la educación* ( $\bar{X}_{PT2}= 3,90$ ;  $\bar{X}_{PT3}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{PT5}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{PT21}= 4,19$ ). Las puntuaciones más bajas son atribuidas a las competencias de *La escuela actual en la sociedad del conocimiento* y *Psicología del desarrollo* ( $\bar{X}_{PT4}= 2,71$ ;  $\bar{X}_{PT22}= 2,91$ ), con una puntuación por debajo del estándar de la escala (Tabla 49).

La pertinencia de la mayoría de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso, como muestra la Tabla 49, fueron valoradas con puntuaciones que oscilan entre altas y muy altas ( $\bar{X}_{PE1}= 4,62$ ;  $\bar{X}_{PE2}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{PE5}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{PE21}= 4,25$ ;  $\bar{X}_{PE23}= 3,89$ ;  $\bar{X}_{PE24}= 4,14$ ). *La escuela actual en la sociedad del conocimiento*, *Psicología del desarrollo* y *Economía de la educación* obtuvieron promedios medio-altos ( $\bar{X}_{PE4}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{PE22}= 3,62$ ;  $\bar{X}_{PE25}= 3,39$ ), reseñando *Historia de la educación* ( $\bar{X}_{PE3}= 3,04$ ), con la puntuación más baja.

Por criterios, como indica la Tabla 49, los docentes afirman que las competencias de la mitad de las asignaturas de primer curso del Grado en Pedagogía poseen una claridad medio-alta ( $\bar{X}_{CG2}= 3,60$ ;  $\bar{X}_{CG3}= 3,83$ ;  $\bar{X}_{CG4}= 3,41$ ;  $\bar{X}_{CG23}= 3,33$ ;  $\bar{X}_{CG25}= 3,32$ ); en tres de las asignaturas son altamente claras ( $\bar{X}_{CG21}= 4,25$ ;  $\bar{X}_{CG22}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{CG24}= 4,38$ ), destacando las claridades más elevadas, pertenecientes a las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de educación* ( $\bar{X}_{CG1}= 4,78$ ) y *Métodos de investigación educativa* ( $\bar{X}_{CG5}= 5,00$ ).

En la Tabla 49 también se observa que el profesorado de primer curso pone de manifiesto la alta relevancia de las competencias ( $\bar{X}_{RG1}= 4,32$ ;  $\bar{X}_{RG2}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{RG4}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{RG5}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{RG21}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{RG23}= 4,21$ ;  $\bar{X}_{RG24}= 4,30$ ), exceptuando las de las asignaturas *Historia de la educación* ( $\bar{X}_{RG3}= 3,33$ ), *Psicología del desarrollo* ( $\bar{X}_{RG22}= 3,58$ ) y *Economía de la educación* ( $\bar{X}_{RG25}= 3,57$ ), que alcanzan una puntuación medio-alta en este criterio.

La evaluabilidad de las competencias fue valorada por los docentes con un promedio entre moderado y medio-alto en la mitad de las asignaturas de primer curso ( $\bar{X}_{EvG1} = 3,52$ ;  $\bar{X}_{EvG3} = 3,50$ ;  $\bar{X}_{EvG22} = 3,25$ ;  $\bar{X}_{EvG24} = 3,00$ ;  $\bar{X}_{EvG25} = 3,02$ ). En cuatro de ellas la puntuación media estuvo entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{EvG2} = 4,60$ ;  $\bar{X}_{EvG5} = 5,00$ ;  $\bar{X}_{EvG21} = 4,37$ ;  $\bar{X}_{EvG23} = 4,01$ ). Las competencias de la asignatura *La escuela actual en la sociedad del conocimiento* ( $\bar{X}_{EvG4} = 2,58$ ), son consideradas por los docentes como difíciles de evaluar, no alcanzando, por tanto el estándar de la escala (Tabla 49).

El profesorado evalúa la exclusividad de las competencias de la mayoría de las asignaturas con una puntuación que oscila entre moderada y medio-alta ( $\bar{X}_{ExG1} = 3,00$ ;  $\bar{X}_{ExG3} = 3,41$ ;  $\bar{X}_{ExG5} = 3,00$ ;  $\bar{X}_{ExG21} = 3,75$ ;  $\bar{X}_{ExG23} = 3,33$ ;  $\bar{X}_{ExG24} = 3,09$ ;  $\bar{X}_{ExG25} = 3,00$ ). Las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* son entendidas como altamente exclusivas ( $\bar{X}_{ExG12} = 4,10$ ), frente a las de *La escuela actual en la sociedad del conocimiento* ( $\bar{X}_{ExG4} = 2,50$ ) y *Psicología del desarrollo* ( $\bar{X}_{ExG22} = 2,25$ ), consideradas por los docentes como poco exclusivas (Tabla 49) y quedándose por tanto, por debajo del estándar de la escala.

A continuación, en la Figura 17 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

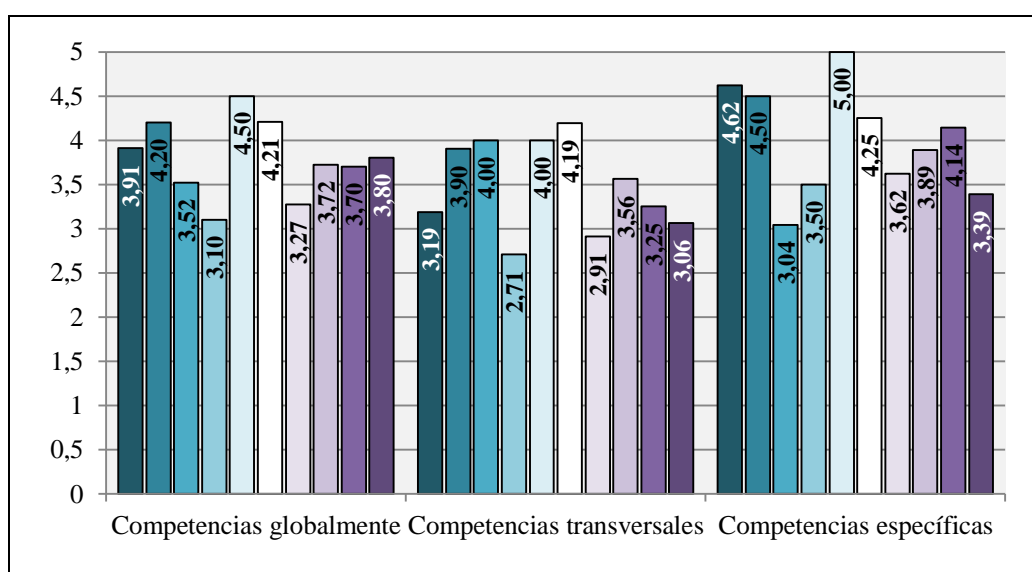


Figura 17. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado

### 6.3.2.2. Pertinencia de las competencias de segundo curso

A continuación, en la Tabla 50 se muestran los resultados correspondientes a la percepción de los docentes de segundo curso, acerca de la pertinencia de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas. Así pues, considerando conjuntamente las competencias transversales y específicas, de las siete asignaturas evaluadas, los profesores perciben las competencias de cinco de ellas entre bastante y muy pertinentes ( $\bar{X}_{PG7}= 4,31$ ;  $\bar{X}_{PG8}= 4,52$ ;  $\bar{X}_{PG9}= 4,23$ ;  $\bar{X}_{PG27}= 4,73$ ;  $\bar{X}_{PG28}= 4,21$ ). Las competencias de las asignaturas *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Organización de instituciones educativas* fueron valoradas con promedios medio-altos ( $\bar{X}_{PG26}= 3,81$ ;  $\bar{X}_{PG30}=3,54$ ).

Tabla 50.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado*

<b>Asignatura 7. Tic para la formación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	4,40	4,70
<b>Relevancia</b>	4,75	4,70	4,73
<b>Evaluabilidad</b>	3,50	3,60	3,55
<b>Exclusividad</b>	5,00	3,60	4,3
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,56	4,07	4,31
<b>Asignatura 8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Relevancia</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Evaluabilidad</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Exclusividad</b>	1,83	4,33	3,08
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,21	4,83	4,52

**Asignatura 9.** Biopatología de la discapacidad

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,75	4,87	4,81
<b>Relevancia</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Evaluabilidad</b>	4,25	4,50	4,38
<b>Exclusividad</b>	1,00	4,50	2,75
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,75	4,71	4,23

**Asignatura 26.** Historia de los sistemas educativos contemporáneos

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,42	4,33	3,87
<b>Relevancia</b>	3,85	4,33	4,09
<b>Evaluabilidad</b>	3,28	4,33	3,81
<b>Exclusividad</b>	2,28	4,60	3,44
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,21	4,40	3,81

**Asignatura 27.** Evaluación de programas educativos y formativos

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,80	5,00	4,90
<b>Relevancia</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Evaluabilidad</b>	3,80	4,50	4,15
<b>Exclusividad</b>	4,80	5,00	4,90
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,60	4,88	4,73

**Asignatura 28.** Psicología de la educación

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,33	4,50	4,42
<b>Relevancia</b>	5,00	4,75	4,88
<b>Evaluabilidad</b>	4,16	3,75	3,96
<b>Exclusividad</b>	3,16	4,00	3,58
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	4,16	4,25	4,21

**Asignatura 30.** Organización de instituciones educativas

Criterios	Competencias transversales	Competencias específicas	Global
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,50	3,83	3,67
<b>Relevancia</b>	3,33	4,00	3,66
<b>Evaluabilidad</b>	3,66	3,83	3,75
<b>Exclusividad</b>	2,83	3,33	3,08
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,33	3,75	3,54



Respecto a la pertinencia de las competencias transversales, la Tabla 50 indica que en cuatro de las asignaturas la valoración obtenida osciló entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{PT7}= 4,56$ ;  $\bar{X}_{PT8}= 4,21$ ;  $\bar{X}_{PT27}= 4,60$ ;  $\bar{X}_{PT28}= 4,16$ ), mientras que en las otras tres dicha valoración fue medio-alta ( $\bar{X}_{PT9}= 3,75$ ;  $\bar{X}_{PT26}= 3,21$ ; ( $\bar{X}_{PT30}= 3,33$ ).

Acerca de las competencias específicas, en la Tabla 50 también se aprecia que los docentes perciben, en prácticamente la totalidad de las asignaturas de segundo curso, que dichas competencias son entre bastante y muy pertinentes ( $\bar{X}_{PE7}= 4,07$ ;  $\bar{X}_{PE8}= 4,83$ ;  $\bar{X}_{PE9}= 4,71$ ;  $\bar{X}_{PE26}= 4,40$ ;  $\bar{X}_{PE27}= 4,88$ ;  $\bar{X}_{PE28}= 4,25$ ), si bien la asignatura *Organización de instituciones educativas* recibió valoraciones algo inferiores ( $\bar{X}_{PE30}= 3,75$ ).

Por criterios, la Tabla 50 muestra que el profesorado evalúa la claridad de las competencias de la mayoría de las asignaturas de segundo curso con puntuaciones que oscilan entre altas y muy altas ( $\bar{X}_{CG7}= 4,70$ ;  $\bar{X}_{CG8}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{CG9}= 4,81$ ;  $\bar{X}_{CG27}= 4,90$ ;  $\bar{X}_{CG28}= 4,42$ ). Las asignaturas *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Organización de instituciones educativas* fueron valoradas con promedios medio-altos ( $\bar{X}_{CG26}= 3,87$ ;  $\bar{X}_{CG30}= 3,67$ ).

La misma casuística se apreció tomando en consideración el criterio de relevancia de las competencias (Tabla 50): en cinco asignaturas, éstas fueron percibidas por el profesorado entre bastante y muy relevantes ( $\bar{X}_{RG7}= 4,73$ ;  $\bar{X}_{RG8}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{RG9}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{RG26}= 4,09$ ;  $\bar{X}_{RG27}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{RG728}= 4,88$ ), mientras que las dos restantes (*Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Organización de instituciones educativas*) fueron evaluadas con puntuaciones medio-altas ( $\bar{X}_{CG26}= 3,87$ ;  $\bar{X}_{RG30}= 3,66$ ).

En la Tabla 50 también se aprecia que la evaluabilidad de las competencias es valorada por los docentes con promedios entre altos y muy altos en tres de las asignaturas impartidas en segundo curso de Grado en Pedagogía ( $\bar{X}_{EvG8}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{EvG9}= 4,38$ ;  $\bar{X}_{EvG27}= 4,15$ ), mientras que en el resto de disciplinas dichas

competencias no llegan a ser altamente evaluables ( $\bar{x}_{EvG7} = 3,55$ ;  $\bar{x}_{EvG26} = 3,81$ ;  $\bar{x}_{EvG28} = 3,96$ ;  $\bar{x}_{EvG30} = 3,75$ ).

Por último, desde el punto de vista del profesorado, la exclusividad oscila entre moderada y medio-alta en cuatro de las asignaturas de segundo curso ( $\bar{x}_{ExG7} = 3,08$ ;  $\bar{x}_{ExG26} = 3,44$ ;  $\bar{x}_{ExG28} = 3,58$ ;  $\bar{x}_{ExG30} = 3,08$ ); entre alta y muy alta en dos de ellas ( $\bar{x}_{ExG7} = 4,30$ ;  $\bar{x}_{ExG27} = 4,90$ ); y medio-baja en la asignatura *Biopatología de la discapacidad* ( $\bar{x}_{ExG9} = 2,75$ ), alcanzando un valor que no llega a alcanzar el estándar de la escala (Tabla 50).

A continuación, en la Figura 18 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

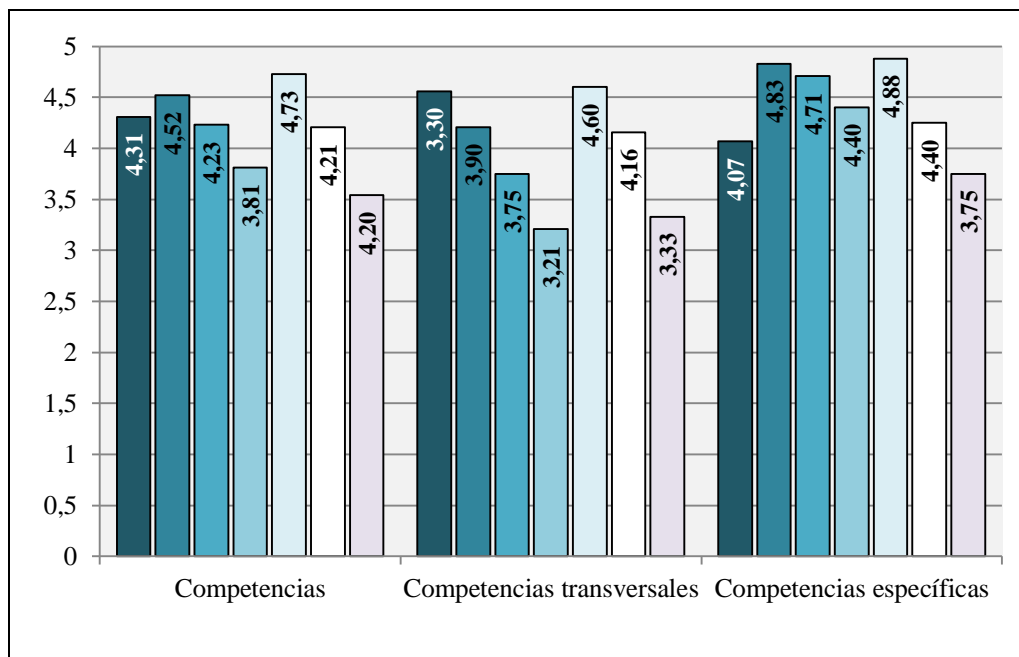


Figura 18. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado

### 6.3.2.3. Pertinencia de las competencias de tercer curso

En la Tabla 51 se observa que, tomando en consideración conjuntamente las competencias transversales y específicas de las asignaturas de tercer curso, los docentes las perciben entre medio-altas ( $\bar{X}_{PG12}= 3,33$ ;  $\bar{X}_{PG13}= 3,56$ ;  $\bar{X}_{PG33}= 3,79$ ) y altamente pertinentes ( $\bar{X}_{PG11}= 3,95$ ;  $\bar{X}_{PG36}= 4,23$ ;  $\bar{X}_{PG37}= 4,24$ ).

Tabla 51.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del profesorado*

<b>Asignatura 11. Prácticas externas I</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	4,60	5,00	4,80
<b>Relevancia</b>	5,00	5,00	5,00
<b>Evaluabilidad</b>	4,00	5,00	4,50
<b>Exclusividad</b>	1,00	2,00	1,50
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,65	4,25	3,95
<b>Asignatura 12. Diagnóstico en educación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	3,16	4,00	3,58
<b>Relevancia</b>	4,00	4,00	4,00
<b>Evaluabilidad</b>	2,50	4,00	3,25
<b>Exclusividad</b>	1,00	4,00	2,50
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	2,67	4,00	3,33
<b>Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Claridad</b>	3,92	4,00	3,96
<b>Relevancia</b>	4,00	4,10	4,05
<b>Evaluabilidad</b>	2,83	2,70	2,77
<b>Exclusividad</b>	3,33	3,60	3,47
<b><math>\bar{X}</math> Pertinencia</b>	3,52	3,60	3,56

<b>Asignatura 33. Orientación educativa y profesional</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,85	4,00	3,92
<b>Relevancia</b>	3,85	4,00	3,92
<b>Evaluabilidad</b>	3,85	4,00	3,92
<b>Exclusividad</b>	2,00	4,75	3,38
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,39	4,19	3,79

<b>Asignatura 36. Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Relevancia</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Evaluabilidad</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Exclusividad</b>	3,14	5,00	4,06
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,46	5,00	4,23

<b>Asignatura 37. Tecnología educativa</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Relevancia</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Evaluabilidad</b>	3,57	5,00	4,29
<b>Exclusividad</b>	3,14	5,00	4,06
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,46	5,00	4,23

Más concretamente, los docentes valoran la pertinencia de las competencias transversales de tercer curso con promedios medio-altos ( $\bar{x}_{PT11} = 3,65$ ;  $\bar{x}_{PT13} = 3,52$ ;  $\bar{x}_{PT33} = 3,40$ ;  $\bar{x}_{PT36} = 3,45$ ;  $\bar{x}_{PT37} = 3,47$ ), exceptuando la puntuación inferior que adjudican a las competencias transversales de la asignatura *Diagnóstico en educación* ( $\bar{x}_{PT12} = 2,67$ ), situándose por debajo del estándar de la escala (Tabla 51).

En cambio las competencias específicas son valoradas en mayor grado, otorgándoles los docentes una pertinencia alta en tres de las asignaturas ( $\bar{x}_{PE11} = 4,25$ ;  $\bar{x}_{PE12} = 4,00$ ;  $\bar{x}_{PE33} = 4,18$ ), medio-alta en la disciplina *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* ( $\bar{x}_{PE13} = 3,60$ ) y excelente en las asignaturas

*Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico y Tecnología educativa* ( $\bar{X}_{PE36}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{PE37}= 5,00$ ).

Por criterios, como muestra la Tabla 51, el profesorado afirma que la claridad de las competencias de tres de las asignaturas impartidas en tercer curso se sitúa entre alta y muy alta ( $\bar{X}_{CG11}= 4,80$ ;  $\bar{X}_{CG36}= 4,31$ ;  $\bar{X}_{CG37}= 4,33$ ), mientras que las otras tres incluyen competencias algo menos claras ( $\bar{X}_{CG12}= 3,58$ ;  $\bar{X}_{CG13}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{CG33}= 3,95$ ).

Respecto a la relevancia de las competencias, los docentes las valoran con promedios altos ( $\bar{X}_{RG12}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{RG13}= 4,05$ ;  $\bar{X}_{RG33}= 3,94$ ;  $\bar{X}_{RG36}= 4,28$ ;  $\bar{X}_{RG37}= 4,29$ ), destacando la de la asignatura *Prácticas externas I*, evaluada con una puntuación excelente ( $\bar{X}_{RG11}= 5,00$ ).

La Tabla 51 también muestra que, desde la percepción del profesorado, las competencias de cuatro de las asignaturas de tercer curso de Grado en Pedagogía tienen una evaluabilidad que oscila entre alta y más que alta ( $\bar{X}_{EVG11}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{EVG33}= 3,90$ ;  $\bar{X}_{EVG36}= 4,29$ ;  $\bar{X}_{EVG37}= 4,25$ ). Las competencias de la asignatura *Diagnóstico en educación* son moderadamente evaluables ( $\bar{X}_{EVG12}= 3,25$ ) y las de la disciplina *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* no llega a alcanzar el valor estándar de la escala ( $\bar{X}_{EVG13}= 2,77$ ).

Los docentes de tercer curso perciben alta la exclusividad de las competencias de las asignaturas *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico y Tecnología educativa* ( $\bar{X}_{EXG36}= 4,02$ ;  $\bar{X}_{EXG37}= 4,06$ ); medio-alta la de las disciplinas *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* y *Orientación educativa y profesional* ( $\bar{X}_{EXG13}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{EXG33}= 3,38$ ); y medio-baja o baja la de las asignaturas *Diagnóstico en educación* ( $\bar{X}_{EXG12}= 2,50$ ) y *Prácticas externas I* ( $\bar{X}_{EXG11}= 1,50$ ), ambas con valoraciones inferiores al estándar de la escala.

A continuación, en la Figura 19 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

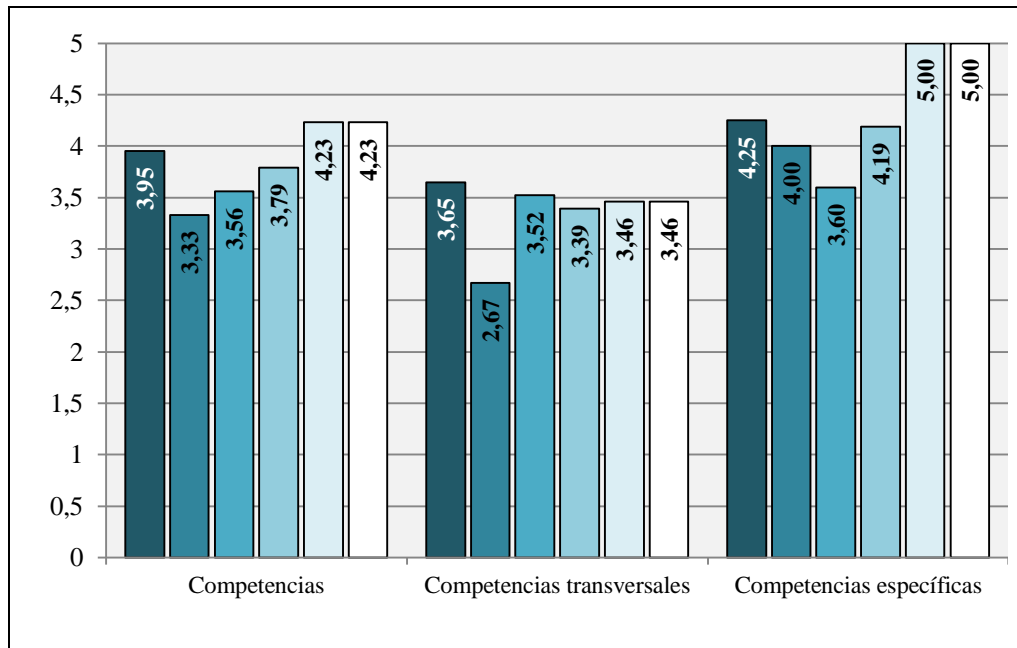


Figura 19. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercero curso. Percepción del profesorado

#### 6.3.2.4. Pertinencia de las competencias de cuarto curso

La Tabla 52 muestra la percepción del profesorado, y la opinión que a éste le suscita la pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas de cuarto curso de la titulación de Grado en Pedagogía.

Se observa que, a nivel holístico, los docentes hacen una alta valoración de las competencias ( $\bar{X}_{PG15}= 4,05$ ;  $\bar{X}_{PG16}= 4,10$ ;  $\bar{X}_{PG19}= 4,13$ ;  $\bar{X}_{PG42}= 4,16$ ;  $\bar{X}_{PG45}= 4,52$ ), destacando la otorgada a las de la asignatura *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación* ( $\bar{X}_{PG46}= 4,92$ ). La asignatura *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* fue valorada con un promedio medio alto ( $\bar{X}_{PG17}= 3,21$ ).

Tabla 52.

*Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado*

<b>Asignatura 15. Educación comparada e internacional</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,66	4,75	4,21
<b>Relevancia</b>	4,16	5,00	4,58
<b>Evaluabilidad</b>	3,33	4,50	3,91
<b>Exclusividad</b>	2,00	5,00	3,50
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,28	4,81	4,05
<b>Asignatura 16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,33	4,33	4,33
<b>Relevancia</b>	4,83	4,83	4,83
<b>Evaluabilidad</b>	3,50	4,50	4,00
<b>Exclusividad</b>	2,00	4,50	3,25
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,67	4,54	4,10
<b>Asignatura 17. Teoría, diseño y desarrollo del currículum</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	3,60	3,50	3,55
<b>Relevancia</b>	4,00	4,50	4,25
<b>Evaluabilidad</b>	2,40	3,00	2,70
<b>Exclusividad</b>	2,00	2,75	2,38
<b>X Pertinencia</b>	3,00	3,44	3,21
<b>Asignatura 19. Formación laboral y ocupacional</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	4,00	4,66	4,33
<b>Relevancia</b>	4,85	4,73	4,79
<b>Evaluabilidad</b>	4,14	4,86	4,50
<b>Exclusividad</b>	2,00	3,80	2,90
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	3,75	4,51	4,13

<b>Asignatura 42. Prácticas externas II</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	-	-
<b>Relevancia</b>	5,00	-	-
<b>Evaluabilidad</b>	4,66	-	-
<b>Exclusividad</b>	2,00	-	-
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	4,16		4,16

<b>Asignatura 45. Competencias y cualificaciones</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	4,33	4,67
<b>Relevancia</b>	5,00	4,33	4,67
<b>Evaluabilidad</b>	4,16	4,00	4,08
<b>Exclusividad</b>	5,00	4,33	4,67
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	4,79	4,25	4,52

<b>Asignatura 46. Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación</b>			
<b>Criterios</b>	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Claridad</b>	5,00	-	-
<b>Relevancia</b>	5,00	-	-
<b>Evaluabilidad</b>	4,66	-	-
<b>Exclusividad</b>	2,00	-	-
<b><math>\bar{x}</math> Pertinencia</b>	4,92		4,92

Según muestra la Tabla 52, la pertinencia de las competencias transversales de cuatro de las asignaturas del último curso de la titulación es percibida por los docentes entre moderada y medio-alta ( $\bar{x}_{PT15} = 3,28$ ;  $\bar{x}_{PT16} = 3,67$ ;  $\bar{x}_{PT17} = 3,00$ ;  $\bar{x}_{PT19} = 3,75$ ); y entre alta y muy alta en las otras tres disciplinas evaluadas ( $\bar{x}_{PT42} = 4,16$ ;  $\bar{x}_{PT45} = 4,79$ ;  $\bar{x}_{PT46} = 4,92$ ).

Las competencias específicas de las asignaturas son valoradas por el profesorado de cuarto curso con promedios entre bastante y muy pertinentes ( $\bar{x}_{PE15} = 4,81$ ;  $\bar{x}_{PE16} = 4,54$ ;  $\bar{x}_{PE19} = 4,51$ ;  $\bar{x}_{PE45} = 4,25$ ) a excepción de la asignatura *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* que obtuvo una puntuación medio-alta ( $\bar{x}_{PE17} = 3,44$ ).



En la Tabla 52 se aprecia que, por criterios, la claridad de las competencias de todas las asignaturas de cuarto fue percibida por los docentes con valoraciones entre altas y muy altas ( $\bar{X}_{CG15}= 4,21$ ;  $\bar{X}_{CG16}= 4,33$ ;  $\bar{X}_{CG19}= 4,33$ ;  $\bar{X}_{CG45}= 4,67$ ), destacando la de las asignaturas *Prácticas externas II* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación*, con promedios excelentes ( $\bar{X}_{CG42}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{CG46}= 5,00$ ). El profesorado encargado de impartir la asignatura *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* afirma que la claridad de las competencias de la misma es medio-alta ( $\bar{X}_{CG17}= 3,55$ ).

Los docentes valoran las competencias con promedios entre altamente y muy relevantes ( $\bar{X}_{RG15}= 4,58$ ;  $\bar{X}_{RG16}= 4,83$ ;  $\bar{X}_{RG17}= 4,25$ ;  $\bar{X}_{RG19}= 4,79$ ;  $\bar{X}_{RG45}= 4,67$ ), destacando de nuevo la opinión que tienen al respecto sobre las disciplinas *Prácticas externas II* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación* ( $\bar{X}_{RG42}= 5,00$ ;  $\bar{X}_{RG46}= 5,00$ ).

La evaluabilidad de las competencias de la mayoría de las asignaturas de cuarto curso también es valorada por el profesorado con puntuaciones que oscilan entre altas y muy altas ( $\bar{X}_{EvG15}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{EvG16}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{EvG19}= 4,50$ ;  $\bar{X}_{EvG42}= 4,66$ ;  $\bar{X}_{EvG45}= 4,08$ ;  $\bar{X}_{EvG46}= 4,66$ ). Inferior fue la valoración otorgada a la disciplina *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* ( $\bar{X}_{EvG17}= 2,70$ ), encontrándose por debajo del estándar de la escala (Tabla X).

Por último, la exclusividad de las competencias de este último curso de Grado en Pedagogía es valorada por los docentes como baja, en cuatro de las asignaturas evaluadas ( $\bar{X}_{ExG17}= 2,38$ ;  $\bar{X}_{ExG19}= 2,90$ ;  $\bar{X}_{ExG42}= 2,00$ ;  $\bar{X}_{ExG46}= 2,00$ ), por debajo del estándar de la escala. La de las disciplinas *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* y *Educación comparada e internacional* obtuvieron promedios medio-altos ( $\bar{X}_{ExG15}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{ExG16}= 3,25$ ), mientras que las competencias de la asignatura *Competencias y cualificaciones* son entendidas por el profesorado responsable de la misma como muy exclusivas ( $\bar{X}_{ExG45}= 4,67$ ).

A continuación, en la Figura 20 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

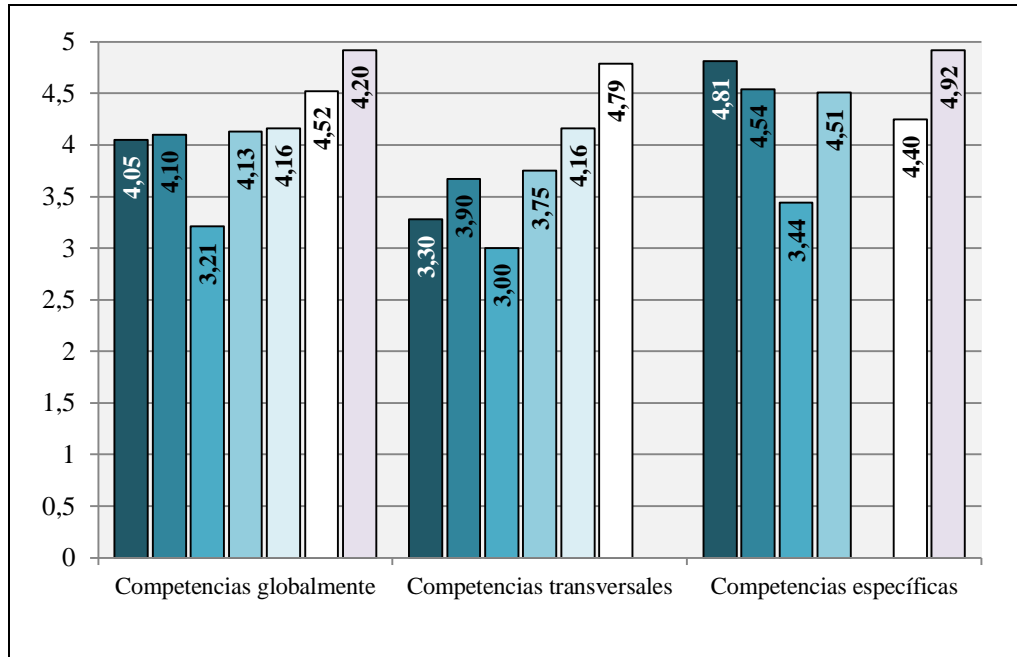


Figura 20. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado

## 6.4. CUARTO OBJETIVO. Explorar el nivel de logro de las competencias, comparando entre competencias transversales y específicas, tanto a nivel global como por cursos.

### 6.4.1. Percepción del alumnado

A continuación, en la Tabla 53 se muestran las medias y desviaciones típicas de las competencias, en función del nivel de logro que los alumnos de los cuatro cursos del Grado afirman haber adquirido.

Tabla 53.

*Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Percepción del alumnado.*

Global Grado					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,57	,432	3,55	,410	3,56

La Tabla 53 indica que, a nivel general, los alumnos aseguran haber adquirido las competencias en un nivel medio-alto ( $\bar{X}_{LG}= 3,56$ ). Dentro de esta valoración, tanto el promedio de las competencias transversales como el de las específicas, resultó ser igualmente entre moderado y alto ( $\bar{X}_{LT}= 3,57$ ;  $\bar{X}_{LE}= 3,55$ ).

Tras realizar la prueba *t* para muestras relacionadas, la diferencia entre sendos tipos de competencias, en relación al nivel de logro, no resultó ser estadísticamente significativa ( $p= ,271$ ).

Más concretamente, en la Tabla 54 se presentan las medias y desviaciones típicas del nivel de logro de las competencias, diferenciando entre transversales y específicas, en función del curso al que pertenecen las correspondientes asignaturas.

Tabla 54.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por cursos. Percepción del alumnado*

PRIMER CURSO					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,41	,352	3,39	,399	3,40

SEGUNDO CURSO					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,50	,360	3,48	,359	3,49

TERCERO CURSO					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,82	,442	3,82	,385	3,82

CUARTO CURSO					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,67	,495	3,59	,402	3,63

Analizando el nivel de logro de las competencias, desde la mirada del alumno (Tabla 54), se observa que las puntuaciones medias de las competencias transversales y específicas de las asignaturas, conjuntamente, en todos los cursos de Grado en Pedagogía fueron medio-altas ( $\bar{X}_{LG1}= 3,40$ ;  $\bar{X}_{LG2}= 3,49$ ;  $\bar{X}_{LG4}= 3,63$ ), reseñando especialmente las de tercer curso por haberse adquirido algo más ( $\bar{X}_{LG3}= 3,82$ ).

Una vez aplicada la prueba ANOVA de un factor, se hallaron diferencias significativas entre cursos, tanto a nivel global ( $p= ,000$ ), como transversal ( $p= ,000$ ) y específico ( $p= ,000$ ).

Más concretamente la significación estadística a nivel global se encuentra entre el grado de adquisición de las competencias de los cursos primero y tercero ( $p= ,000$ ), con una diferencia que supera ampliamente el índice de Cohen ( $d_{1-3}= 1,125$ ); primero y cuarto ( $p= ,038$ ), con una magnitud mayor al típico ( $d_{1-4}= 0,609$ ); y segundo y tercero ( $p= ,000$ ), con un tamaño de la diferencia bastante superior al aceptado ( $d_{2-3}= 0,905$ ).

En el caso del nivel de logro de las competencias transversales la significación estadística se encontró entre los mismos cursos: primero y tercero ( $p= ,000$ ),

con un alto resultado de magnitud de la diferencia ( $d_{1-3}= 1,045$ ); primero y cuarto ( $p= ,030$ ), con un tamaño algo superior al típico ( $d_{1-4}= 0,606$ ); y segundo y tercero ( $p= ,002$ ), con una magnitud de la diferencia elevada ( $d_{2-3}= 0,805$ ). En cuanto al grado de desarrollo de las competencias específicas, únicamente se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el tercer curso con primero ( $p= ,000$ ) y segundo ( $p= ,001$ ), obteniendo en ambos casos una magnitud del efecto bastante alta ( $d_{1-3}= 1,092$  y  $d_{2-3}= 0,913$ ).

#### 6.4.2. Percepción del profesorado

Desde una mirada docente, en la Tabla 55 se observa que el profesorado cree que los alumnos han adquirido las competencias integradas en las guías docentes de las asignaturas también en un nivel medio-alto ( $\bar{X}_{LG}= 3,63$ ), siendo el logro de las mismas inferior en el caso de las competencias transversales ( $\bar{X}_{LT}= 3,51$ ) que en el de las específicas ( $\bar{X}_{LE}= 3,76$ ).

Tabla 55.

*Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Percepción del profesorado.*

	Global Grado				
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,51	,624	3,76	,522	3,63

Contrariamente a los resultados obtenidos desde el punto de vista de los estudiantes en este primer nivel de concreción, desde la percepción del profesorado, la diferencia en lo que respecta al grado de adquisición de sendos tipos de competencias si resultó ser estadísticamente significativa ( $p= ,027$ ), a favor de las competencias específicas. Sin embargo, el índice de Cohen no alcanzó el valor típico ( $d= 0,415$ ).

A continuación, en la Figura 21 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

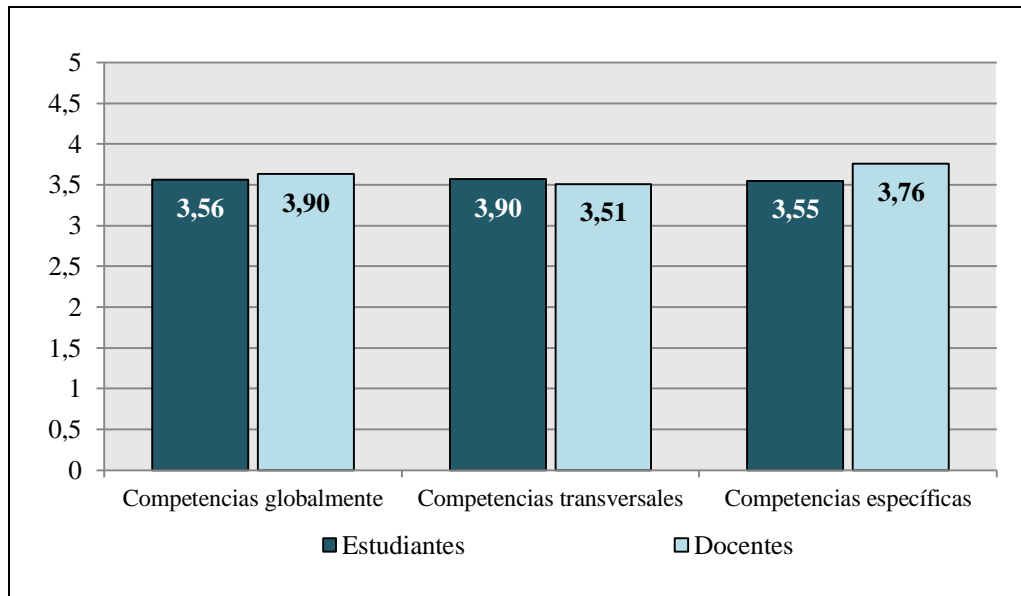


Figura 21. Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Contraste entre la percepción del alumnado y el profesorado

Más concretamente, en la Tabla 56 se observa que las puntuaciones otorgadas por los docentes al nivel de logro de las competencias por cursos se encuentran dentro de un valor que puede considerarse como medio-alto ( $\bar{x}_{LG1}= 3,36$ ;  $\bar{x}_{LG3}= 3,77$ ;  $\bar{x}_{LG4}= 3,55$ ), destacando el caso de los profesores de segundo curso, que opinan que los alumnos han interiorizado las competencias casi altamente ( $\bar{x}_{LG2}= 3,92$ ).

Tabla 56.

Descriptivos del nivel de logro de las competencias por cursos. Percepción del profesorado

PRIMER CURSO					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,29	,884	3,44	,499	3,36

<b>SEGUNDO CURSO</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,88	,355	3,97	,432	3,92

<b>TERCERO CURSO</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,64	,374	3,90	,710	3,77

<b>CUARTO CURSO</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,25	,434	3,85	,561	3,55

Diferenciando entre el nivel de logro de competencias transversales y específicas, en todos los cursos son menos valoradas las primeras ( $\bar{X}_{LT1}= 3,29$ ;  $\bar{X}_{LT2}= 3,88$ ;  $\bar{X}_{LT3}= 3,64$ ;  $\bar{X}_{LT4}= 3,25$ ), mientras que las segundas obtienen en segundo, tercero y cuarto curso, valoraciones muy cercanas a altas ( $\bar{X}_{LE1}= 3,44$ ;  $\bar{X}_{LE2}= 3,97$ ;  $\bar{X}_{LE3}= 3,90$ ;  $\bar{X}_{LE4}= 3,85$ ). A pesar de estas diferencias, no se encontró significación estadística al contrastar el nivel de logro de competencias transversales y específicas entre cursos.

A continuación, en la Figura 22 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

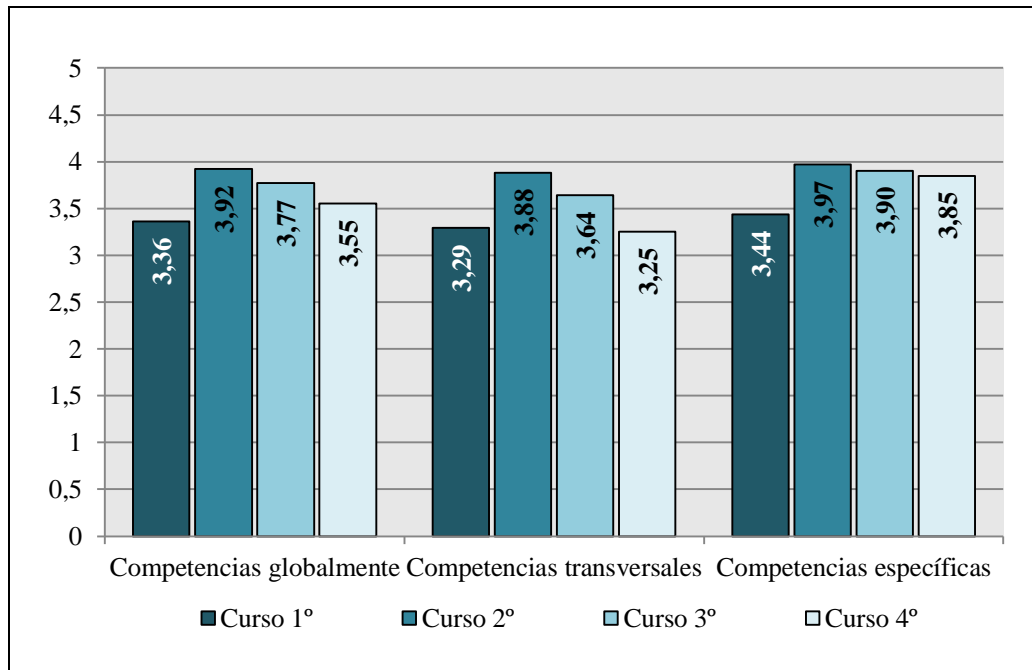


Figura 22. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por criterios y cursos. Percepción del profesorado

## 6.5. QUINTO OBJETIVO. Observar el nivel de logro de las competencias de cada asignatura de la titulación de Grado en Pedagogía.

### 6.5.1. Percepción del alumnado

#### 6.5.1.1. Nivel de logro de primer curso

Desde la percepción del alumnado, en la Tabla 57 se observa que, en relación a las asignaturas de primer curso, globalmente, los promedios del nivel de logro de las competencias muestran que dichas competencias se desarrollaron en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LG1}= 3,35$ ;  $\bar{X}_{LG2}= 3,64$ ;  $\bar{X}_{LG4}= 3,46$ ;  $\bar{X}_{LG6}= 3,44$ ;  $\bar{X}_{LG7}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{LG8}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{LG9}= 3,36$ ;  $\bar{X}_{LG10}= 3,51$ ). *Historia de la educación y Métodos de investigación educativa* fueron las asignaturas que recibieron menor valoración ( $\bar{X}_{LG3}= 3,16$  y  $\bar{X}_{LG5}= 3,12$ ), aunque, continúan estando por encima del estándar de la escala.



Tabla 57.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado.*

<b>Asignatura 1. Bases orgánicas y funcionales de educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,30	,071	3,40	,107	3,35
<b>Asignatura 2. Antropología de la educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,61	,091	3,67	,105	3,64
<b>Asignatura 3 Historia de la educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,25	,098	3,08	,098	3,16
<b>Asignatura 4. La escuela actual en la sociedad del conocimiento</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,48	,109	3,47	,121	3,46
<b>Asignatura 5. Métodos de investigación educativa</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,19	,091	3,04	,098	3,12
<b>Asignatura 21. Teoría de la educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,45	,100	3,46	,123	3,45
<b>Asignatura 22. Psicología del desarrollo</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,52	,120	3,43	,109	3,47

<b>Asignatura 23. Sociología de la educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,47	,129	3,50	,130	3,48
<b>Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,30	,103	3,45	,116	3,36
<b>Asignatura 25. Economía de la educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,45	,140	3,59	,145	3,51

Como se muestra en la Tabla 58, tras aplicar la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas se hallaron diferencias significativas entre el nivel de logro de las competencias de la asignatura *Antropología de la educación y Bases orgánicas y funcionales de educación* ( $p= ,002$ ), superando el valor de Índice de Cohen ( $d_{1-2}= 0,659$ ); entre la primera e *Historia de la educación* ( $p= ,001$ ), con una magnitud elevada de las diferencias ( $d_{2-5}= 0,968$ ); y la primera asignatura mencionada y *Métodos de investigación educativa* ( $p= ,000$ ), obteniendo, de nuevo, un valor elevado del índice de Cohen ( $d_{2-3}= 0,826$ ). En todos los casos, las diferencias se dieron a favor de la asignatura *Antropología de la educación*.

Tabla 58.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
<b>1</b>		,002	1,00	1,00	,540	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>2</b>	,002		,001	1,00	,000	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>3</b>	1,00	,001		,505	1,00	,983	1,00	,714	1,00	,992
<b>4</b>	1,00	1,00	,505		,740	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>5</b>	,540	,000	1,00	,740		,834	1,00	,937	1,00	,686
<b>21</b>	1,00	1,00	,983	1,00	,834		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>22</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>23</b>	1,00	1,00	,714	1,00	,937	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>24</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>25</b>	1,00	1,00	,992	1,00	,686	1,00	1,00	1,00	1,00	

De manera más concreta, la Tabla 57 muestra que los alumnos también opinan que han logrado interiorizar las competencias transversales de las asignaturas de primer curso en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LT1}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{LT2}= 3,61$ ;  $\bar{X}_{LT3}= 3,25$ ;  $\bar{X}_{LT4}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{LT5}= 3,19$ ;  $\bar{X}_{LT21}= 3,45$ ;  $\bar{X}_{LT22}= 3,52$ ;  $\bar{X}_{LT23}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{LT24}= 3,30$ ;  $\bar{X}_{LT25}= 3,45$ ).

En la Tabla 59 se observan diferencias estadísticamente significativas de nuevo entre el nivel de logro de las competencias transversales de la asignatura *Antropología de la educación* y las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de educación* ( $p= ,011$ ), existiendo una magnitud de las diferencias medio ( $d_{1-2}= 0,615$ ); así como entre la primera de las asignaturas y *Teoría de la educación* ( $p= ,045$ ), con una magnitud que no llegó a superar el valor típico ( $d_{2-21}= 0,223$ ). También en esta ocasión las diferencias se hallaron a favor de la asignatura *Antropología de la educación*.

Tabla 59.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,011	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,011		,061	,639	1,00	,045	1,00	1,00	1,00	1,00
3	1,00	,061		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21	1,00	,045	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En cuanto a las competencias específicas de las asignaturas impartidas en primer curso, los alumnos indican con sus respuestas que han logrado adquirir las mismas en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LE1} = 3,40$ ;  $\bar{X}_{LE2} = 3,67$ ;  $\bar{X}_{LE4} = 3,47$ ;  $\bar{X}_{LE21} = 3,46$ ;  $\bar{X}_{LE22} = 3,43$ ;  $\bar{X}_{LE23} = 3,50$ ;  $\bar{X}_{LE24} = 3,45$ ;  $\bar{X}_{LE25} = 3,59$ ), si bien las disciplinas *Historia de la educación* y *Métodos de investigación educativa* vuelven a recibir valoraciones algo inferiores ( $\bar{X}_{LE3} = 3,08$  y  $\bar{X}_{LE5} = 3,04$ ).

De nuevo, se vuelven a encontrar diferencias estadísticamente significativas entre la asignatura *Antropología de la educación* y las asignaturas *Historia de la educación* ( $p = ,006$ ), obteniendo una magnitud del efecto alta ( $d_{3-2} = 0,957$ ); y *Métodos de investigación educativa* ( $p = ,001$ ), resultado una magnitud del efecto de nuevo muy alta ( $d_{2-5} = 1,043$ ). Como viene siendo habitual, las diferencias se encontraron a favor de la disciplina *Antropología de la educación*, tal y como se muestra en la Tabla 60.

Tabla 60.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	1	2	3	4	5	21	22	23	24	25
1		,642	,669	1,00	,183	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2	,642		,006	1,00	,001	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3	,669	,006		,477	1,00	,572	,439	1,00	1,00	,230
4	1,00	1,00	,477		,455	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5	,183	,001	1,00	,455		,444	,431	,545	,426	,127
21	1,00	1,00	,572	1,00	,444		1,00	1,00	1,00	1,00
22	1,00	1,00	,439	1,00	,431	1,00		1,00	1,00	1,00
23	1,00	1,00	1,00	1,00	,545	1,00	1,00		1,00	1,00
24	1,00	1,00	1,00	1,00	,426	1,00	1,00	1,00		1,00
25	1,00	1,00	,230	1,00	,127	1,00	1,00	1,00	1,00	

A continuación, en la Figura 23 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

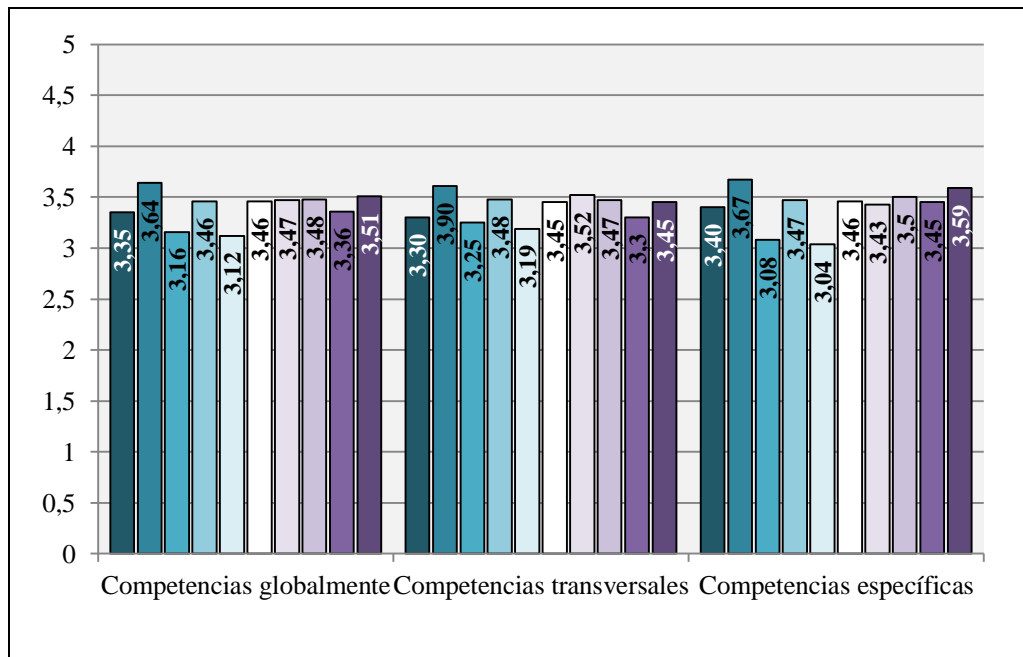


Figura 23. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas.

Primer curso. Percepción del alumnado

### 6.5.1.2. Nivel de logro de segundo curso

Respecto al nivel de logro de las competencias de segundo curso, en la Tabla 61 se observan las puntuaciones que el alumnado ha otorgado al mismo. De forma holística, los estudiantes aseguran haber adquirido en un grado medio-alto las competencias de las asignaturas impartidas en este curso ( $\bar{X}_{LG6}= 3,16$ ;  $\bar{X}_{LG7}= 3,75$ ;  $\bar{X}_{LG8}= 3,53$ ;  $\bar{X}_{LG9}= 3,85$ ;  $\bar{X}_{LG10}= 3,62$ ;  $\bar{X}_{LG28}= 3,25$ ;  $\bar{X}_{LG29}= 3,52$ ;  $\bar{X}_{LG30}= 3,50$ ), destacando por encima de las demás, *Evaluación de programas educativos y formativos*, con una puntuación alta ( $\bar{X}_{LG27}= 3,98$ ) y, por debajo, *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*, que recibió una valoración por debajo del estándar de la escala ( $\bar{X}_{LG26}= 2,64$ ).

Tabla 61.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado.*

<b>Asignatura 6. Educación, género, ciudadanía y derechos humanos</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,15	,704	3,18	,713	3,16
<b>Asignatura 7. Tic para la formación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,94	,741	3,60	,570	3,75
<b>Asignatura 8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,62	,588	3,47	,746	3,53
<b>Asignatura 9. Biopatología de la discapacidad</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,76	,524	3,97	,541	3,85

<b>Asignatura 10.</b> Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,65	,693	3,57	,665	3,62
<b>Asignatura 26.</b> Historia de los sistemas educativos contemporáneos					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	2,59	,784	2,72	,917	2,64
<b>Asignatura 27.</b> Evaluación de programas educativos y formativos					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,91	,748	4,08	,614	3,98
<b>Asignatura 28.</b> Psicología de la educación					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,19	,770	3,32	,901	3,25
<b>Asignatura 29.</b> Diversidad y educación					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,60	,956	3,49	,945	3,52
<b>Asignatura 30.</b> Organización de instituciones educativas					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	
<b>Logro</b>	3,56	,789	3,44	,802	3,50

La prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas indicó la existencia de diferencias significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas. Si bien, focalizando la atención en la Tabla 62, hay que resaltar que, de manera global, existe significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y el de todas las demás, en detrimento de dicha asignatura.

Tabla 62.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,058	,000	,012	,000	,000	1,00	1,00	1,00
7	,000		,480	1,00	1,00	,000	,895	,008	1,00	1,00
8	,058	,480		,032	1,00	,000	,003	1,00	1,00	1,00
9	,000	1,00	,032		,472	,000	1,00	,001	1,00	,739
10	,012	1,00	1,00	,472		,000	,215	,340	1,00	1,00
26	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,008	,000	,000
27	,000	,895	,003	1,00	,215	,000		,000	,030	,018
28	1,00	,008	1,00	,001	,340	,008	,000		1,00	,857
29	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,000	,030	1,00		1,00
30	1,00	1,00	1,00	,739	1,00	,000	,018	,857	1,00	

En relación a la magnitud de las diferencias, se obtuvieron resultados muy altos en algunos casos ( $d_{7-6}= 0,936$ ,  $d_{6-9}= 1,138$ ,  $d_{6-27}= 1,399$ ,  $d_{26-7}= 1,337$ ,  $d_{26-8}= 1,068$ ,  $d_{26-9}= 1,502$ ,  $d_{26-10}= 1,155$ ,  $d_{26-27}= 1,710$ ,  $d_{26-29}= 0,954$ ,  $d_{26-30}= 0,994$ ,  $d_{27-8}= 0,828$ ,  $d_{27-28}= 0,987$ ) y otros valores medios, pero aun así siempre superiores al valor típico ( $d_{6-8}= 0,609$ ,  $d_{6-10}= 0,715$ ,  $d_{6-26}= 0,571$ ,  $d_{27-29}= 0,617$ ,  $d_{27-30}= 0,723$ ).

Más concretamente, en la Tabla 61 se observa que, como viene siendo habitual, los estudiantes afirman haber logrado la mayoría de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso en un nivel medio-alto ( $\bar{x}_{LT6}= 3,15$ ;  $\bar{x}_{LT8}= 3,62$ ;  $\bar{x}_{LT9}= 3,76$ ;  $\bar{x}_{LT10}= 3,65$ ;  $\bar{x}_{LT28}= 3,19$ ;  $\bar{x}_{LT29}= 3,60$ ;  $\bar{x}_{LT30}= 3,56$ ), destacando las asignaturas *Tic para la formación y Evaluación de programas educativos y formativos*, adquiridas altamente ( $\bar{x}_{LT7}= 3,94$ ;  $\bar{x}_{LT27}= 3,91$ ). La asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* no alcanzó el estándar de la escala ( $\bar{x}_{LT26}= 2,59$ ).

Como se observa en la Tabla 63, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de logro de las competencias transversales de varias de las asignaturas, siendo *Educación, género, ciudadanía y derechos humanos* e *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* las materias que alcanzan con más frecuencia significación estadística con el resto de disciplinas de segundo curso.



Tabla 63.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,000	,011	,000	,008	,002	,000	1,00	,801	1,00
7	,000		,391	1,00	1,00	,000	1,00	,000	1,00	1,00
8	,011	,391		1,00	1,00	,000	1,00	,140	1,00	1,00
9	,000	1,00	1,00		1,00	,000	1,00	,004	1,00	1,00
10	,008	1,00	1,00	1,00		,000	1,00	,121	1,00	1,00
26	,002	,000	,000	,000	,000		,000	,016	,000	,000
27	,000	1,00	1,00	1,00	1,00	,000		,000	1,00	,382
28	1,00	,000	,140	,004	,121	,016	,000		,250	,118
29	,801	1,00	1,00	1,00	1,00	,000	1,00	,250		1,00
30	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,000	,382	,118	1,00	

Respecto al índice de Cohen relacionado con la diferencia entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso, se obtuvieron resultados muy altos entre algunas disciplinas ( $d_{7-6}= 0,989$ ;  $d_{6-9}= 0,862$ ;  $d_{6-27}= 1,189$ ;  $d_{26-7}= 1,479$ ;  $d_{26-8}= 1,301$ ,  $d_{26-9}= 1,401$ ,  $d_{26-10}= 1,239$ ,  $d_{26-27}= 1,654$ ,  $d_{26-29}= 1,027$ ,  $d_{26-30}= 1,089$ ) y otros medio-altos, pero siempre superiores al valor típico aceptado ( $d_{6-8}= 0,739$ ,  $d_{6-10}= 0,701$ ,  $d_{6-26}= 0,621$ ,  $d_{26-28}= 0,690$ ,  $d_{27-28}= 0,734$ )

Para el caso de las competencias específicas, tal y como se observa en la Tabla L, de nuevo los estudiantes afirman haberlas adquirido en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LE6}= 3,18$ ;  $\bar{X}_{LE7}= 3,60$ ;  $\bar{X}_{LE8}= 3,47$ ;  $\bar{X}_{LE10}= 3,57$ ;  $\bar{X}_{LE26}= 2,72$ ;  $\bar{X}_{LE28}= 3,32$ ;  $\bar{X}_{LE29}= 3,49$ ;  $\bar{X}_{LE30}= 3,44$ ), destacando el nivel de logro alto alcanzado en las asignaturas *Biopatología de la discapacidad* y *Evaluación de programas educativos y formativos* ( $\bar{X}_{LE9}= 3,97$ ;  $\bar{X}_{LE27}= 4,08$ ).

En la Tabla 64 se aprecia la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas, destacando *Biopatología de la discapacidad*, *Evaluación de programas educativos y formativos* y *Psicología de la educación* con el resto.

Tabla 64.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	6	7	8	9	10	26	27	28	29	30
6		,131	1,00	,000	,380	,018	,000	1,00	1,00	1,00
7	,131		1,00	,002	1,00	,000	,001	1,00	1,00	1,00
8	1,00	1,00		,001	1,00	,004	,000	1,00	1,00	1,00
9	,000	,002	,001		,021	,000	1,00	,004	,205	,052
10	,380	1,00	1,00	,021		,001	,012	1,00	1,00	1,00
26	,018	,000	,004	,000	,001		,000	,050	,012	,015
27	,000	,001	,000	1,00	,012	,000		,000	,002	,002
28	1,00	1,00	1,00	,004	1,00	,050	,000		1,00	1,00
29	1,00	1,00	1,00	,205	1,00	,012	,002	1,00		1,00
30	1,00	1,00	1,00	,052	1,00	,015	,002	1,00	1,00	

En cuanto a las diferencias de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso con significación estadística, la magnitud obtenida muestra que, a excepción de lo ocurrido entre las asignaturas *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Evaluación de programas educativos y formativos* ( $d_{26-27}= 0,419$ ), el resto resultó tener índices algo por encima del típico ( $d_{9-7}= 0,574$ ,  $d_{9-8}= 0,685$ ,  $d_{9-10}= 0,573$ ,  $d_{9-28}= 0,679$ ,  $d_{26-8}= 0,743$ ,  $d_{26-29}= 0,726$ ,  $d_{26-30}= 0,786$ ,  $d_{27-29}=0,710$ ,  $d_{27-30}= 0,759$ ) y muy por encima de dicho valor ( $d_{9-6}= 1,157$ ,  $d_{9-26}= 1,365$ ,  $d_{26-7}= 0,936$ ,  $d_{26-10}= 0,892$ ,  $d_{27-7}= 0,813$ ,  $d_{27-8}= 0,899$ ,  $d_{27-10}= 0,805$ ,  $d_{27-28}= 0,870$ ).

A continuación, en la Figura 24 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

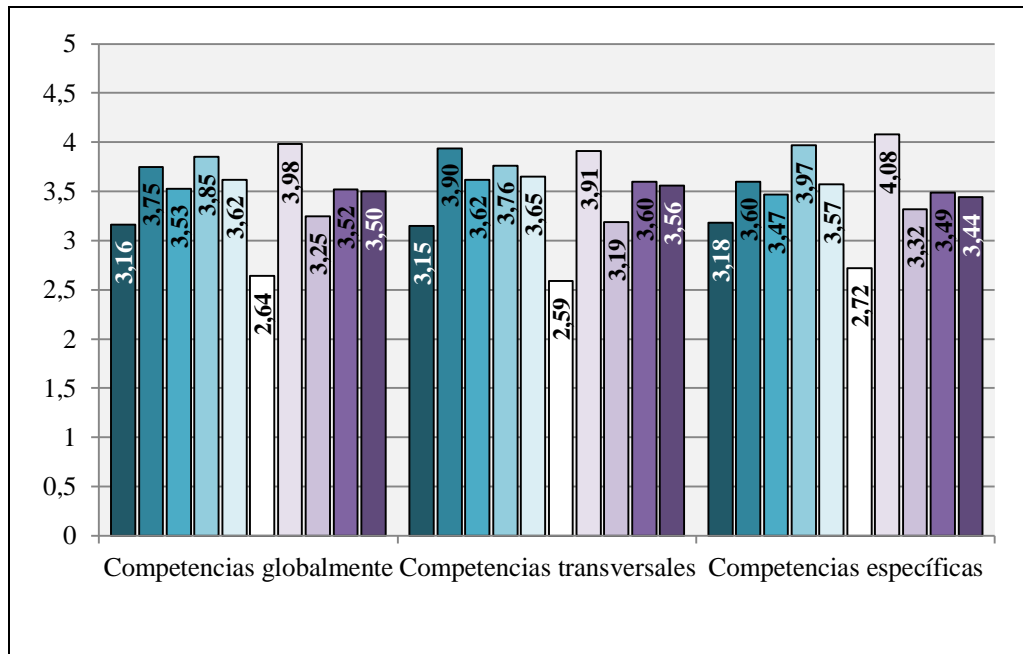


Figura 24. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado

### 6.5.1.3. Nivel de logro de tercer curso

Desde una perspectiva global, los estudiantes pertenecientes al tercer curso de la titulación aseguran haber conseguido un nivel de logro de las competencias alto ( $\bar{X}_{LG11}= 4,12$ ;  $\bar{X}_{LG2}= 4,28$ ;  $\bar{X}_{LG13}= 4,19$ ;  $\bar{X}_{LG31}= 3,94$ ;  $\bar{X}_{LG32}= 4,06$ ;  $\bar{X}_{LG33}= 3,97$ ;  $\bar{X}_{LG34}= 3,86$ ;  $\bar{X}_{LG36}= 3,92$ ), a excepción de las competencias correspondientes a las asignaturas *Política, legislación y administración de los sistemas* ( $\bar{X}_{LG14}= 3,37$ ) y *Tecnología educativa* ( $\bar{X}_{LG37}= 3,74$ ), las cuales alcanzaron puntuaciones medio-altas (Tabla 65).

Tabla 65.

Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado.

Asignatura 11. Prácticas externas I					
	Competencias transversales		Competencias específicas		Global
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,20	,365	4,03	,453	4,12

<b>Asignatura 12. Diagnóstico en educación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,20	,489	4,35	,737	4,28
<b>Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,18	,700	4,20	,718	4,19
<b>Asignatura 14. Política, legislación y administración de los sistemas</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,65	1,215	3,08	1,283	3,37
<b>Asignatura 31. Educación y formación de personas adultas</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,68	,576	4,20	,421	3,94
<b>Asignatura 32. Nuevas estrategias de enseñanza</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,15	,500	3,97	,245	4,06
<b>Asignatura 33. Orientación educativa y profesional</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,81	,610	4,13	,530	3,97
<b>Asignatura 34. Orientación para el empleo</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,84	,579	3,88	,679	3,86
<b>Asignatura 36. Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$	$\sigma$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,87	,548	3,97	,466	3,92

<b>Asignatura 37. Tecnología educativa</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,69	,699	3,80	,788	3,74

Los resultados de la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas pusieron de manifiesto la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos pares de asignaturas que conforman el tercer curso del Grado en Pedagogía (Tabla 66).

Tabla 66.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Para el caso de las competencias transversales, en la Tabla 65 se indica que los estudiantes opinan haberlas logrado en un nivel medio-alto en seis de las asignaturas ( $\bar{x}_{LT14}= 3,65$ ;  $\bar{x}_{LT31}= 3,68$ ;  $\bar{x}_{LT33}= 3,81$ ;  $\bar{x}_{LT34}= 3,84$ ;  $\bar{x}_{LT35}= 3,87$ ;  $\bar{x}_{LT36}= 3,69$ ). El alumnado desarrolló las competencias transversales del resto de asignaturas más que altamente ( $\bar{x}_{LT11}= 4,20$ ;  $\bar{x}_{LT12}= 4,20$ ;  $\bar{x}_{LT31}= 4,18$ ;  $\bar{x}_{LT32}= 4,15$ ).

En este caso tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas, tal y como se aprecia en la Tabla 67.

Tabla 67.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

En cuanto a las competencias específicas, la Tabla 65 pone de manifiesto que los alumnos afirman haberlas adquirido bastante ( $\bar{x}_{LE11}= 4,03$ ;  $\bar{x}_{LE12}= 4,35$ ;  $\bar{x}_{LE13}= 4,20$ ;  $\bar{x}_{LE31}= 4,20$ ;  $\bar{x}_{LE32}= 3,97$ ;  $\bar{x}_{LE33}= 4,13$ ;  $\bar{x}_{LE34}= 3,88$ ;  $\bar{x}_{LE35}= 3,97$ ;  $\bar{x}_{LE36}= 3,80$ ), si bien la asignatura *Política, legislación y administración de los sistemas* obtuvo una valoración moderada ( $\bar{x}_{LE14}= 3,08$ ).

Al igual que en el caso de las competencias transversales, tampoco en esta ocasión se apreció significación estadística entre los pares sometidos a estudio.

Tabla 68.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	11	12	13	14	31	32	33	34	36	37
<b>11</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>12</b>	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>13</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>14</b>	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>31</b>	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
<b>32</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>33</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00
<b>34</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>36</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
<b>37</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	

Cabe reseñar que las desviaciones típicas reflejadas en la Tabla 65 indican que los alumnos no logran alcanzar un consenso con respecto a las puntuaciones otorgadas a la asignatura *Política, legislación y administración de los sistemas*, dada la elevada dispersión de los datos respecto a la media ( $\sigma_{T14}= 1,215$ ;  $\sigma_{E14}= 1,283$ ).

A continuación, en la Figura 25 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

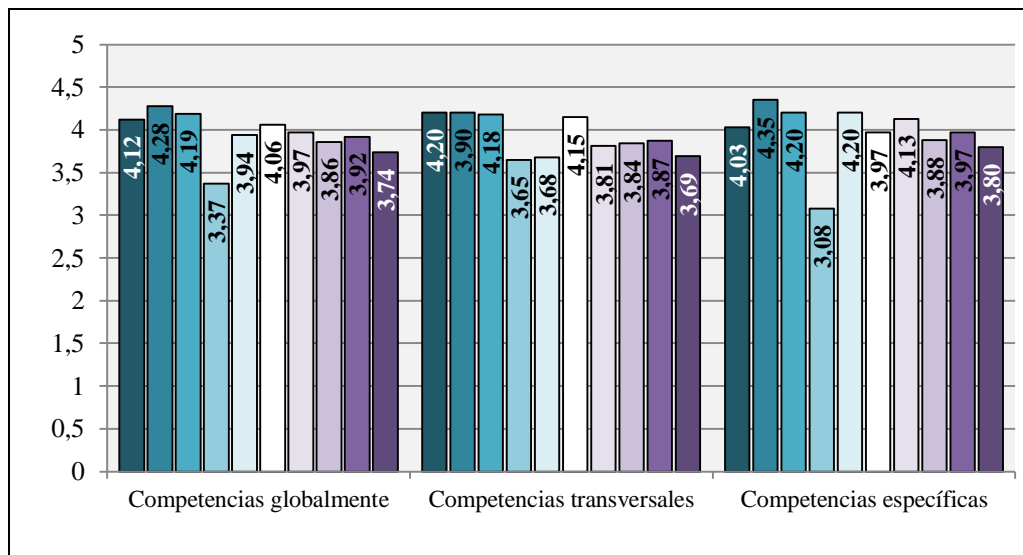


Figura 25. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado

#### 6.5.1.4. Nivel de logro de cuarto curso

Apuntando la mirada hacia los juicios de valor que emiten los alumnos sobre las competencias de las asignaturas de cuarto curso, se observa en la Tabla 69 que éstos afirman haberlas logrado globalmente en un nivel medio-alto en la mayoría de disciplinas ( $\bar{X}_{LG16}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{LG17}= 3,48$ ;  $\bar{X}_{LG42}= 4,23$ ;  $\bar{X}_{LG45}= 4,47$ ;  $\bar{X}_{LG46}= 4,30$ ). Los estudiantes, según su propia percepción, desarrollaron altamente las competencias de las asignaturas *Educación comparada e internacional*, *Pedagogía social* y *Formación laboral y ocupacional* ( $\bar{X}_{LG15}= 3,93$ ;  $\bar{X}_{LG18}= 3,96$ ;  $\bar{X}_{LG19}= 3,86$ ).

Tabla 69.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado.*

<b>Asignatura 15. Educación comparada e internacional</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,92	,440	3,94	,426	3,93
<b>Asignatura 16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,75	,518	3,50	,490	3,63
<b>Asignatura 17. Teoría, diseño y desarrollo del currículum</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,45	,900	3,50	,204	3,48
<b>Asignatura 18. Pedagogía social</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,93	,528	4,00	,228	3,96
<b>Asignatura 19. Formación laboral y ocupacional</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,71	,559	4,00	,185	3,86
<b>Asignatura 42. Prácticas externas II</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,33	,192	4,13	,478	4,23
<b>Asignatura 45. Competencias y cualificaciones</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,83	,192	4,10	,621	4,47
<b>Asignatura 46. Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación</b>					
	<b>Competencias transversales</b>		<b>Competencias específicas</b>		<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,90	,200	3,70	,547	4,30



Una vez realizada la prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas, como se observa en la Tabla 70, únicamente se encontraron diferencias significativas entre la asignatura *Educación comparada e internacional y Prácticas externas II* ( $p= ,004$ ), a favor de esta última, resultando tener una magnitud del efecto muy alta ( $d_{42-15}= 1,056$ ).

Tabla 70.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	39	42	47
<b>15</b>		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,004	1,00
<b>16</b>	1,00		1,00	,751	1,00	,515	,316	,367
<b>17</b>	1,00	1,00		1,00	1,00	,093	1,00	,106
<b>18</b>	1,00	,751	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00
<b>19</b>	1,00	1,000	1,00	1,00		1,00	,349	1,00
<b>39</b>	1,00	,515	,093	1,00	1,00		1,00	1,00
<b>42</b>	,004	,316	1,00	1,00	,349	1,00		1,00
<b>47</b>	1,00	,367	,106	1,00	1,00	1,00	1,00	

El logro de las competencias transversales de tres de las asignaturas de este último curso del Grado fue altamente valorado por los estudiantes ( $\bar{x}_{LT15}= 3,92$ ;  $\bar{x}_{LT18}= 3,93$ ;  $\bar{x}_{LT42}= 4,33$ ); de otras tres la valoración fue medio-alta ( $\bar{x}_{LT16}= 3,75$ ;  $\bar{x}_{LT17}= 3,45$ ;  $\bar{x}_{LT19}= 3,71$ ); mientras que el alumnado afirma haber adquirido muy altamente las competencias de las asignaturas *Competencias y cualificaciones* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación* ( $\bar{x}_{LT45}= 4,83$ ;  $\bar{x}_{LT46}= 4,90$ ).

Tal y como se observa en la Tabla 71, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los pares de asignaturas en lo que respecta al nivel de logro de las competencias transversales.

Tabla 71.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignaturas	15	16	17	18	19	39	42	47
15		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,534	,315
16	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	,573	,517
17	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	1,00		1,00	1,00	1,00	,731
19	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	,597	,368
39	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	,229
42	,534	,573	1,00	1,00	,597	1,00		1,00
47	,315	,517	1,00	,731	,368	,229	1,00	

En cuanto a las competencias específicas, los alumnos afirman que el nivel de adquisición de las mismas es medio-alto en tres de las asignaturas ( $\bar{X}_{LE16}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{LE17}= 3,50$ ;  $\bar{X}_{LE46}= 3,70$ ), si bien en el resto de disciplinas aseguran haberlas logrado altamente ( $\bar{X}_{LE15}= 3,94$ ;  $\bar{X}_{LE18}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{LE19}= 4,00$ ;  $\bar{X}_{LE42}= 4,13$ ;  $\bar{X}_{LE45}= 4,10$ ).

Como se aprecia en la Tabla 72, tampoco en esta ocasión se encontró diferenciación estadística entre los pares de asignaturas que conforman el cuarto curso de Grado en Pedagogía.

Tabla 72.

*Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado*

Asignatura	15	16	17	18	19	39	42	47
15		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
17	1,00	1,00		,958	,257	1,00	1,00	1,00
18	1,00	1,00	,958		1,000	1,00	1,00	1,00
19	1,00	1,00	,257	1,00		1,00	1,00	1,00
39	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00	,436
42	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00		1,00
47	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,436	1,00	

A continuación, en la Figura 26 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

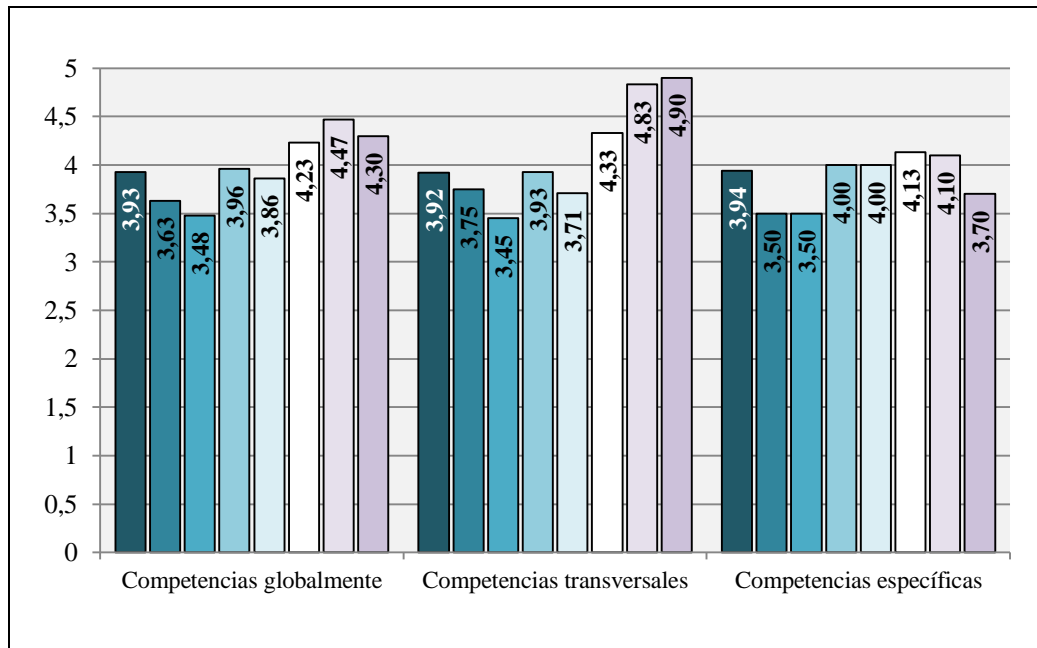


Figura 26. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso Percepción del alumnado

## 6.5.2. Percepción del profesorado

### 6.5.2.1. Nivel de logro de primer curso

Desde la perspectiva docente, tomando en consideración las competencias globalmente, en la Tabla 73 se observa que el profesorado otorga un nivel de logro medio-alto a las mismas en cuatro de las asignaturas de primer curso ( $\bar{X}_{LG1} = 3,38$ ;  $\bar{X}_{LG3} = 3,50$ ;  $\bar{X}_{LG4} = 3,33$ ;  $\bar{X}_{LG22} = 3,16$ ;  $\bar{X}_{LG23} = 3,45$ ). El grado de adquisición de las competencias de las disciplinas *Teoría de la educación* y *Antropología de la educación* fue valorado altamente ( $\bar{X}_{LG21} = 3,92$ ;  $\bar{X}_{LG2} = 3,97$ ), mientras que el de la asignatura *Métodos de investigación educativa* obtuvo un promedio ubicado entre alto y muy alto ( $\bar{X}_{LG5} = 4,30$ ). El nivel de

logro de las asignaturas *Procesos psicológicos básicos* y *Economía de la educación* fue bajo ( $\bar{X}_{LG24}= 2,28$ ;  $\bar{X}_{LG25}= 2,35$ ), inferior al estándar de la escala.

Tabla 73.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado.*

<b>Asignatura 1. Bases orgánicas y funcionales de educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,07	3,70	3,38
<b>Asignatura 2. Antropología de la educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,20	3,75	3,97
<b>Asignatura 3. Historia de la educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,66	3,33	3,50
<b>Asignatura 4. La escuela actual en la sociedad del conocimiento</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,33	3,33	3,33
<b>Asignatura 5. Métodos de investigación educativa</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	4,83	3,77	4,30
<b>Asignatura 21. Teoría de la educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,60	4,25	3,92
<b>Asignatura 22. Psicología del desarrollo</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	2,83	3,50	3,16

<b>Asignatura 23. Sociología de la educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,40	3,50	3,45
<b>Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	2,00	2,57	2,28
<b>Asignatura 25. Economía de la educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	2,00	2,71	2,35

En cuanto a la percepción del profesorado acerca del nivel de interiorización de los alumnos de las competencias transversales, tal y como se muestra en la Tabla P, éste considera que los estudiantes las han adquirido en un grado-medio alto en cinco de las asignaturas de primer curso ( $\bar{x}_{LT1}= 3,07$ ;  $\bar{x}_{LT3}= 3,66$ ;  $\bar{x}_{LT4}= 3,33$ ;  $\bar{x}_{LT21}= 3,60$ ;  $\bar{x}_{LT23}= 3,40$ ). Cabe resaltar que las asignaturas *Antropología de la educación* y *Métodos de investigación educativa* han obtenido una calificación del nivel de adquisición entre alto y muy alto ( $\bar{x}_{LT2}= 4,20$ ;  $\bar{x}_{LT5}= 4,83$ ), mientras que *Psicología del desarrollo*, *Procesos psicológicos básicos* y *Economía de la educación* recibieron valoraciones medio-bajas o bajas ( $\bar{x}_{LT22}= 2,83$ ;  $\bar{x}_{LT24}= 2,00$ ;  $\bar{x}_{LT25}= 2,00$ ), no llegando a superar el estándar de la escala.

Del mismo modo, los docentes opinan que los estudiantes han adquirido las competencias específicas de siete de las asignaturas de primer curso en un nivel medio-alto ( $\bar{x}_{LE1}= 3,70$ ;  $\bar{x}_{LE2}= 3,75$ ;  $\bar{x}_{LE3}= 3,33$ ;  $\bar{x}_{LE4}= 3,33$ ;  $\bar{x}_{LE5}= 3,77$ ;  $\bar{x}_{LE22}= 3,50$ ;  $\bar{x}_{LE23}= 3,50$ ), si bien en esta ocasión, es únicamente la disciplina *Teoría de la educación* la que obtiene una puntuación más que alta ( $\bar{x}_{LE21}= 4,25$ ). Las competencias específicas de las asignaturas *Procesos psicológicos básicos* y

*Economía de la educación* de nuevo han sido las menos logradas por los alumnos ( $\bar{X}_{LE24}= 2,57$ ;  $\bar{X}_{LE25}= 2,71$ ), por debajo del estándar de la escala.

A continuación, en la Figura 27 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

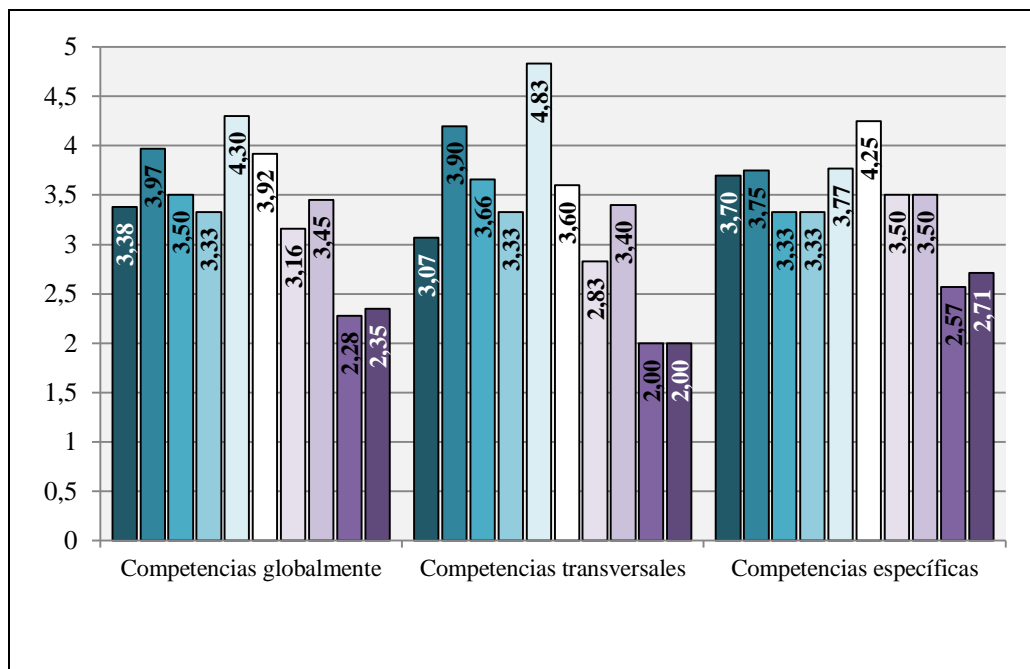


Figura 27. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas.  
Primer curso Percepción del profesorado

### 6.5.2.2. Nivel de logro de segundo curso

Los docentes de segundo curso, tal y como se muestra en la Tabla 74, de manera generalizada, piensan que los alumnos han logrado las competencias de cuatro de las asignaturas altamente ( $\bar{x}= 4,16$ ;  $\bar{x}= 4,25$ ;  $\bar{x}= 4,16$ ;  $\bar{x}= 4,00$ ), si bien las competencias de las disciplinas *Tic para la formación*, *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Organización de instituciones educativas* reciben promedios medio-altos ( $\bar{X}_{LG7}= 3,77$ ;  $\bar{X}_{LG26}= 3,64$ ;  $\bar{X}_{LG30}= 3,50$ ).

Tabla 74.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado.*

<b>Asignatura 7</b> Tic para la formación			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,25	3,30	3,77
<b>Asignatura 8</b> Técnicas de recogida y análisis de información en educación			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,16	4,16	4,16
<b>Asignatura 9</b> Biopatología de la discapacidad			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,00	4,50	4,25
<b>Asignatura 26</b> Historia de los sistemas educativos contemporáneos			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,28	4,00	3,64
<b>Asignatura 27</b> Evaluación de programas educativos y formativos			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,00	4,33	4,16
<b>Asignatura 28</b> Psicología de la educación			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,00	4,00	4,00
<b>Asignatura 30</b> Organización de instituciones educativas			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,50	3,50	3,50

En la Tabla 74 se observa que los docentes opinan de manera similar sobre el nivel de logro de las competencias transversales: en cinco de las asignaturas el desarrollo de dichas competencias fue alto ( $\bar{x}_{LT7}= 4,25$ ;  $\bar{x}_{LT8}= 4,16$ ;  $\bar{x}_{LT9}= 4,00$ ;  $\bar{x}_{LT27}= 4,00$ ;  $\bar{x}_{LT28}= 4,00$ ), mientras que en *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* y *Organización de instituciones educativas* las puntuaciones continúan situándose en un nivel medio-alto ( $\bar{x}_{LT26}= 3,28$ ;  $\bar{x}_{LT30}= 3,50$ ).

Respecto a las competencias específicas, los docentes creen que los alumnos han adquirido altamente las mismas en cuatro de las asignaturas de segundo curso ( $\bar{x}_{LE8}= 4,16$ ;  $\bar{x}_{LE26}= 4,00$ ;  $\bar{x}_{LE27}= 4,33$ ;  $\bar{x}_{LE28}= 4,00$ ). Destaca la disciplina *Biopatología de la discapacidad* porque los estudiantes han logrado sus competencias con un promedio entre alto y muy alto ( $\bar{x}_{LE9}= 4,50$ ). Las asignaturas *Tic para la formación* y *Organización de instituciones educativas* continúan obteniendo valoraciones medio-altas ( $\bar{x}_{LE7}= 3,30$ ;  $\bar{x}_{LE30}= 3,50$ ).

A continuación, en la Figura 28 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

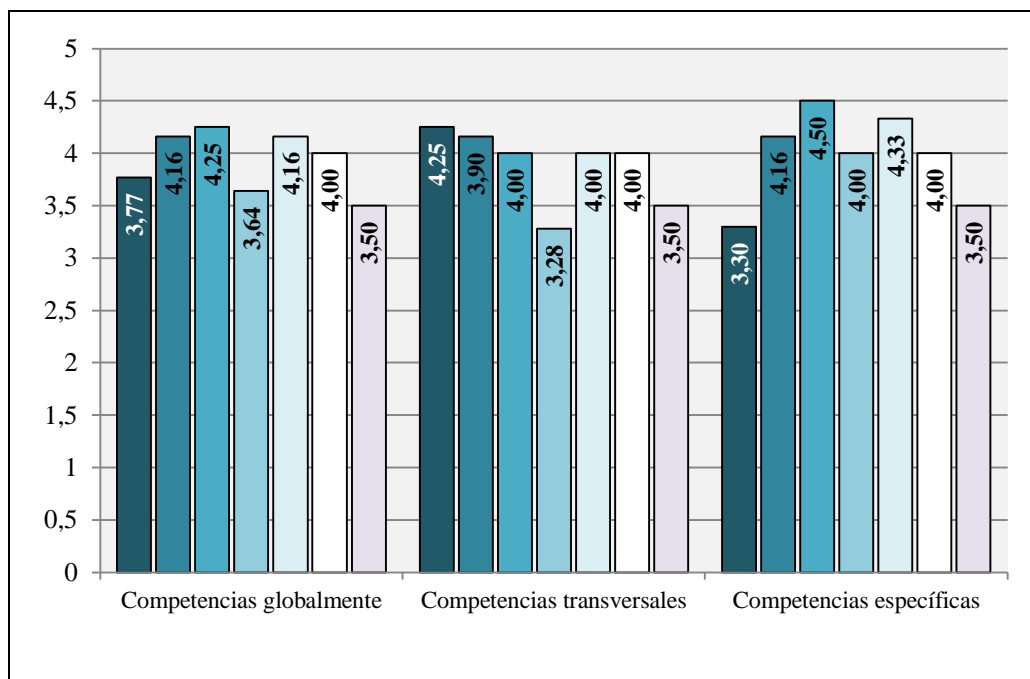


Figura 28. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso Percepción del profesorado



### 6.5.2.3. Nivel de logro de tercer curso

En la Tabla 75 se observa que los docentes de tercer curso afirman que sus alumnos alcanzaron las competencias transversales y específicas conjuntamente de tres de las asignaturas que imparten en un nivel más que alto ( $\bar{X}_{LG11}= 4,10$ ;  $\bar{X}_{LG12}= 4,41$ ;  $\bar{X}_{LG37}= 4,19$ ). Para el profesorado, los estudiantes desarrollaron las competencias de las asignaturas *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* y *Orientación educativa y profesional* en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LG13}= 3,49$ ;  $\bar{X}_{LG33}= 3,85$ ), en contraste con la asignatura *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico*, que obtuvo puntuaciones por debajo del estándar de la escala ( $\bar{X}_{LG36}= 2,82$ ).

Tabla 75.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del profesorado.*

<b>Asignatura 11. Prácticas externas I</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	4,20	4,00	4,10
<b>Asignatura 12. Diagnóstico en educación</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,83	5,00	4,41
<b>Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,58	3,40	3,49
<b>Asignatura 33. Orientación educativa y profesional</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,71	4,00	3,85

<b>Asignatura 36.</b> Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	2,85	2,80	2,82
<b>Asignatura 37.</b> Tecnología educativa			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,71	4,66	4,19

Respecto a las competencias transversales, en cuatro de las asignaturas la valoración acerca del nivel de logro de las mismas fue medio-alta ( $\bar{x}_{LT12}= 3,83$ ;  $\bar{x}_{LT13}= 3,58$ ;  $\bar{x}_{LT33}= 3,71$ ;  $\bar{x}_{LT37}= 3,71$ ). La disciplina *Prácticas externas I* obtuvo un promedio entre alto y muy alto ( $\bar{x}_{LT11}= 4,20$ ), al contrario que *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico* ( $\bar{x}_{LT36}= 2,85$ ), que no llegó a alcanzar el estándar de la escala (Tabla 75).

Las competencias específicas de las asignaturas *Prácticas externas I* y *Orientación educativa y profesional* fueron desarrolladas altamente por el alumnado según los docentes ( $\bar{x}_{LE11}= 4,00$ ;  $\bar{x}_{LE33}= 4,00$ ). Destaca el logro de las competencias obtenido en las disciplinas *Tecnología educativa* ( $\bar{x}_{LE37}= 4,66$ ) y *Diagnóstico en educación* ( $\bar{x}_{LE12}= 5,00$ ), esta última con una valoración excelente. *La respuesta educativa en una escuela inclusiva* obtuvo un promedio medio-alto ( $\bar{x}_{LE13}= 3,40$ ), mientras que *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico* de nuevo se quedó sin alcanzar el estándar de la escala ( $\bar{x}_{LE36}= 2,80$ ).

A continuación, en la Figura 29 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

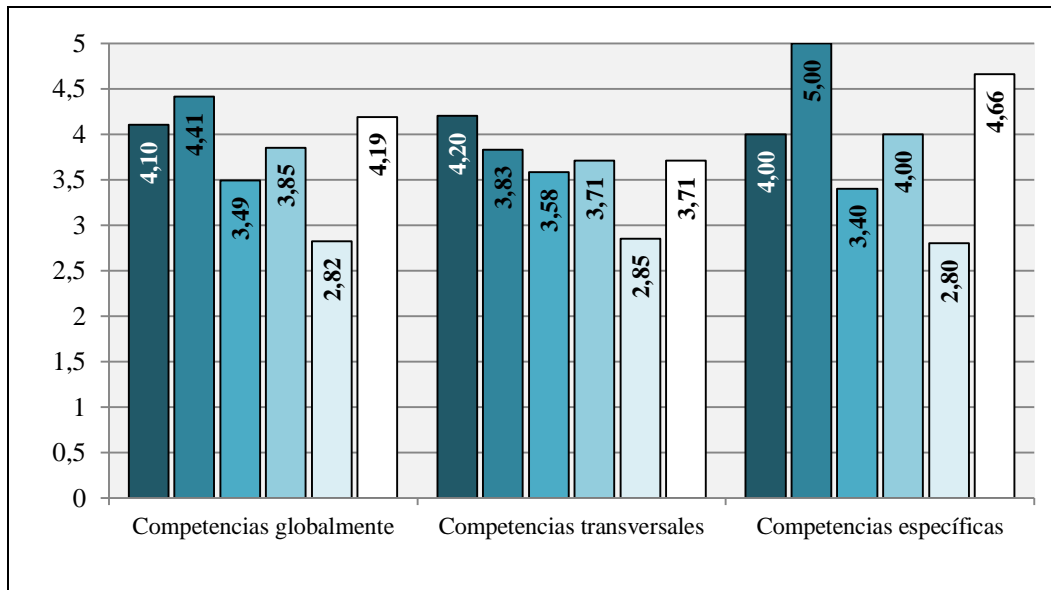


Figura 29. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso Percepción del profesorado

#### 6.5.2.4. Nivel de logro de cuarto curso

La Tabla 76 indica que, globalmente, los docentes de cuarto curso afirman que sus alumnos desarrollaron las competencias de las asignaturas evaluadas en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{LG16}= 3,16$ ;  $\bar{X}_{LG17}= 3,10$ ;  $\bar{X}_{LG19}= 3,55$ ;  $\bar{X}_{LG45}= 3,73$ ), destacando las disciplinas *Educación comparada e internacional* y *Prácticas externas II*, cuyas competencias fueron logradas en un nivel algo superior ( $\bar{X}_{LG15}= 3,91$ ;  $\bar{X}_{LG42}= 3,85$ ).

Tabla 76.

*Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado.*

<b>Asignatura 15. Educación comparada e internacional</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	3,33	4,50	3,91
<b>Asignatura 16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>Logro</b>	2,83	3,50	3,16

<b>Asignatura 17. Teoría, diseño y desarrollo del currículum</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,20	3,00	3,10
<b>Asignatura 19. Formación laboral y ocupacional</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	2,71	4,40	3,55
<b>Asignatura 42. Prácticas externas II</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,80	3,90	3,85
<b>Asignatura 45. Competencias y cualificaciones</b>			
	<b>Competencias transversales</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Global</b>
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
<b>Logro</b>	3,66	3,80	3,73

Para el profesorado del último curso de Grado en Pedagogía, según la Tabla P, los estudiantes lograron las competencias transversales de la mayoría de las asignaturas en un nivel medio-alto ( $\bar{x}_{LT15} = 3,33$ ;  $\bar{x}_{LT17} = 3,20$ ;  $\bar{x}_{LT42} = 3,80$ ;  $\bar{x}_{LT45} = 3,66$ ), a excepción de las puntuaciones obtenidas en las asignaturas de *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* ( $\bar{x}_{LT16} = 2,71$ ) y *Formación laboral y ocupacional* ( $\bar{x}_{LT19} = 2,83$ ), que destacan por sus valoraciones por debajo del estándar de la escala.

Las competencias específicas en cambio, reciben puntuaciones del profesorado más elevadas: los estudiantes que cursaron las asignaturas *Educación comparada e internacional* y *Formación laboral y ocupacional* lograron sus competencias entre alta y muy altamente ( $\bar{x}_{LE15} = 4,50$ ;  $\bar{x}_{LE19} = 4,40$ ); los de las asignaturas *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas*, *Prácticas externas II* y *Competencias y calificaciones* lo hicieron en un grado entre medio-alto y muy próximo a alto ( $\bar{x}_{LE16} = 3,50$ ;  $\bar{x}_{LE42} = 3,90$ ;  $\bar{x}_{LE45} = 3,80$ ); finalmente, los alumnos de la disciplina Teoría, diseño y

desarrollo del currículum desarrollaron las competencias específicas de la asignatura solo moderadamente ( $\bar{X}_{LE17} = 3,00$ ).

A continuación, en la Figura 30 se presenta a modo recopilación un resumen visual de los resultados contrastados.

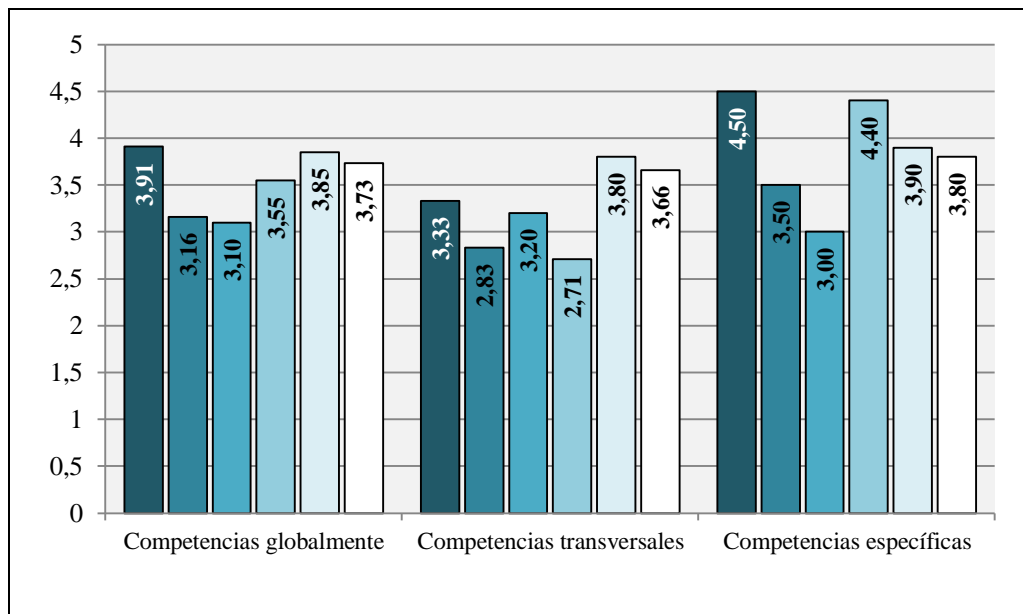


Figura 30. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso Percepción del profesorado

**6.6. SEXTO OBJETIVO. Contrastar la percepción del profesorado y del alumnado en relación a la pertinencia de las competencias, así como al grado en el que se han logrado dichas competencias, tanto a nivel global como por cursos.**

### 6.1.1. Pertinencia global

A continuación, tras aplicar el coeficiente de correlación de Spearman ( $Rho/\rho$ ), se muestra la correlación entre estudiantes y docentes de las puntuaciones relativas a la pertinencia de las competencias, tanto consideradas conjuntamente como diferenciando entre transversales y específicas.

Tal y como se observa en la Tabla 77, a nivel holístico, existe una correlación positiva y moderada ( $\rho_G = ,470$ ) entre la percepción que posee el alumnado sobre la pertinencia de las competencias y la que el profesorado afirma defender, resultando además ser estadísticamente significativa ( $p = ,012$ ).

Las opiniones de sendos colectivos se encuentran ligeramente correlacionadas de forma positiva, tanto a nivel transversal ( $\rho_T = ,299$ ) como específico ( $\rho_E = ,367$ ), aunque esta vez sin reflejar significación estadística ( $p = ,122$  ;  $p = ,055$ ).

Tabla 77.

*Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias en el Grado de Pedagogía.*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	,470	,012
<b>Transversal</b>	,299	,122
<b>Específica</b>	,367	,055

### 6.6.2. Pertinencia por cursos

La Tabla 78 muestra que, a nivel general, existe una correlación baja y negativa ( $\rho_G = -,183$ ), no significativa ( $p = ,613$ ) entre la percepción que tiene el alumnado y el profesorado sobre la pertinencia de las competencias incluidas en las asignaturas de primer curso de Grado en Pedagogía. Esto ocurre tanto a nivel general, como en lo que respecta a las competencias transversales ( $\rho_T = -,340$ ;  $p = ,336$ ) y específicas ( $\rho_E = -,067$ ;  $p = ,854$ ).

Tabla 78.

*Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Primer curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	-,183	,613
<b>Transversal</b>	-,340	,336
<b>Específica</b>	-,067	,854

En la Tabla 79 se puede contrastar que en segundo curso, tanto a nivel global ( $\rho_G = ,786$ ) como en las competencias transversales ( $\rho_T = ,786$ ), existe una correlación medio-alta y significativa ( $p = ,036$  para ambos casos), por lo que los alumnos y los docentes coinciden a la hora de valorar la pertinencia de este tipo de competencias. En el caso de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso la correlación puede entenderse como moderada ( $\rho_E = ,500$ ), no siendo significativa ( $p = ,253$ ).

Tabla 79.

*Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Segundo curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	,786	,036
<b>Transversal</b>	,786	,036
<b>Específica</b>	,500	,253

Tal y como se presenta en la Tabla 80, en tercer curso, a nivel global, existe una correlación baja y positiva ( $\rho_G = ,290$ ) que resultó ser no ser significativa ( $p = ,577$ ). Lo mismo ocurre en cuanto a las competencias transversales ( $\rho_T = ,261$ ;  $p = ,618$ ) y específicas ( $\rho_E = ,203$ ;  $p = ,700$ ), por lo que, al igual que en primer curso, no existe relación significativa entre la opinión de los alumnos y los docentes acerca de la pertinencia de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas de tercer curso.

Tabla 80.

*Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Tercer curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	,290	,577
<b>Transversal</b>	,261	,618
<b>Específica</b>	,203	,700

Por último, en la Tabla 81 se observa que en cuarto curso existe una correlación muy alta entre sendos colectivos, tanto a nivel competencial general ( $\rho_G = ,900$ ),

como en lo que respecta a las competencias transversales ( $\rho_T = ,900$ ), siendo además significativa ( $p = ,037$  en ambos casos). Es decir, alumnos y docentes, al igual que ocurre en segundo curso, coinciden en cuanto a la valoración de la pertinencia de las competencias de este tipo. En cambio en lo que concierne a las de tipo específico ( $\rho_E = ,100$ ) la correlación es mínima y no significativa ( $p = ,873$ ).

Tabla 81.

*Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Cuarto curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	,900	,037
<b>Transversal</b>	,900	,037
<b>Específica</b>	,100	,873

### 6.6.3. Nivel de logro global

A continuación se muestran los coeficientes de correlación (Rho/p), correspondientes a la relación existente entre la valoración que realizan alumnos y profesores sobre el logro de las competencias (a nivel global y diferenciando entre transversales y específicas) incluidas en las asignaturas de Grado en Pedagogía.

La Tabla 82 indica que, considerando conjuntamente las competencias transversales y específicas, existe una relación baja, positiva ( $\rho_G = ,160$ ) y no significativa ( $p = ,417$ ) entre la valoración que le otorgan al logro de las competencias los alumnos y los docentes. Lo mismo ocurre diferenciando entre competencias transversales ( $\rho_T = ,272$ ;  $p = ,161$ ) y específicas ( $\rho_E = ,238$ ;  $p = ,223$ ).

Tabla 82.

*Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias en el Grado en Pedagogía*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>Global</b>	,160	,417
<b>Transversal</b>	,272	,161
<b>Específica</b>	,238	,223



#### 6.6.4. Nivel de logro por cursos

Con respecto al primer curso, se observa en la Tabla 83 que, consideradas las competencias conjuntamente, existe una ligera correlación inversa entre docentes y estudiantes en lo que respecta al nivel de logro competencial adquirido por éstos ( $\rho_G = -,224$ ), sin que dicha correlación resultara ser significativa ( $p = ,533$ ). Con respecto a las competencias transversales, existe una correlación mínima, inversa ( $\rho_T = -,141$ ) y no significativa ( $p = ,698$ ), ocurriendo algo similar con las competencias específicas ( $\rho_E = -,03$  ;  $p = ,920$ ).

Tabla 83.

*Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Primer curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>General</b>	-,224	,533
<b>Transversal</b>	-,141	,698
<b>Específica</b>	-,037	,920

En relación al segundo curso, la Tabla 84 señala que, a nivel general se obtuvo una correlación moderada y positiva entre la opinión de sendos colectivos ( $\rho_G = ,445$ ), sin que resultara ser significativa ( $p = ,317$ ). En cuanto a las competencias transversales, a pesar de que el coeficiente de correlación de Spearman obtuvo un valor medio-alto ( $\rho_T = ,741$ ), la relación no fue significativa ( $p = ,057$ ). Asimismo, la percepción de logro de los dos colectivos sobre las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso presenta una baja relación positiva ( $\rho_E = ,118$ ), sin ser significativa ( $p = ,801$ ).

Tabla 84.

*Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Segundo curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>General</b>	,445	,317
<b>Transversal</b>	,741	,057
<b>Específica</b>	,118	,801

En la Tabla 85 se puede comprobar que las opiniones sobre el logro de las competencias consideradas conjuntamente, según el alumnado y el profesorado, tienen una baja, positiva y no significativa relación en tercer curso ( $\rho_G = ,257$ ;  $p = ,623$ ). Más concretamente, la percepción de logro de las competencias transversales ( $\rho_T = ,500$ ) se correlaciona de forma moderada y positiva, sin llegar a ser significativa ( $p = ,313$ ), y las competencias específicas ( $\rho_E = ,232$ ) presentan una correlación baja, positiva y, al igual que en las anteriores, no significativa ( $p = ,658$ ).

Tabla 85.

*Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Tercer curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
<b>General</b>	,257	,623
<b>Transversal</b>	,500	,313
<b>Específica</b>	,232	,658

En la Tabla 86, se muestra la relación existente entre las opiniones de los alumnos y los docentes con respecto al logro de las competencias en el cuarto curso. Como se aprecia, a nivel general existe una alta correlación positiva ( $\rho_G = ,900$ ) que resultó ser significativa ( $p = ,037$ ). Esto implica la existencia de una relación entre las opiniones de ambos colectivos con respecto al logro de las competencias de las asignaturas del último curso de la titulación. En cuanto a las competencias transversales, se halló una relación medio-alta y positiva ( $\rho_T = ,700$ ) aunque no significativa ( $p = ,188$ ). Igualmente la relación entre las opiniones de docentes y estudiantes con respecto al nivel de logro de las competencias específicas de cuarto curso fue moderada y positiva ( $\rho_E = ,564$ ), aunque tampoco significativa ( $p = ,322$ ).

Tabla 86.

*Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Cuarto curso*

<b>Tipo de competencia</b>	<b>Rho</b>	<b>Sig. bilateral</b>
General	,900	,037
Transversal	,700	,188
Específica	,564	,322

### **6.7. SÉPTIMO OBJETIVO. Relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos.**

Antes de proceder al desglose de este último objetivo de la investigación, en la Tabla 87 se presentan los códigos asignados a las calificaciones de los estudiantes y su correspondencia con los niveles de logro de las competencias.

Tabla 87.

*Correspondencia entre los códigos asignados a las calificaciones de los estudiantes y el nivel competencial alcanzado*

	<b>Calificaciones</b>	<b>Nivel de logro</b>
<b>1</b>	Suspenso	Nada logrado
<b>2</b>	Aprobado	Poco logrado
<b>3</b>	Notable	Medianamente logrado
<b>4</b>	Sobresaliente	Bastante logrado
<b>5</b>	Matrícula de honor	Altamente logrado

#### **6.7.1. Promedios nivel Grado**

Globalmente, la Tabla 88 muestra el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que han cursado la titulación de Grado en Pedagogía, así como del nivel de logro de las mismas que éstos han alcanzado, según su propia percepción y la del profesorado que ha impartido la asignatura correspondiente.

Tabla 88.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones globales*

<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,38	3,56	3,63

Tal y como se observa, a nivel global, la percepción de alumnos y profesores sobre el nivel de logro de las competencias adquiridas por los primeros, contrasta con la media de las calificaciones en las materias de los cuatro cursos del Grado en Pedagogía. Así pues, estudiantes y docentes afirman que los alumnos han adquirido las competencias en un nivel medio-alto ( $\bar{X}_{AG}= 3,56$ ;  $\bar{X}_{PG}= 3,63$  respectivamente), mientras que sus calificaciones muestran que han interiorizado las competencias en baja medida ( $\bar{X}_{CG}= 2,38$ ).

### 6.7.2. Promedios nivel curso

Más concretamente, atendiendo al curso en el que se ubica el alumnado y el profesorado, en la Tabla 89 se muestran las puntuaciones medias que sendos colectivos han otorgado al grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, junto con las calificaciones medias finales obtenidas.

Tabla 89.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por cursos*

<b>PRIMER CURSO</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,96	3,40	3,36
<b>SEGUNDO CURSO</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,21	3,49	3,92
<b>TERCERO CURSO</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,57	3,82	3,77

<b>CUARTO CURSO</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,78	3,63	3,55

En la Tabla 89 se observa que en primer curso, los alumnos poseen una mayor percepción de logro competencial ( $\bar{X}_{A1}= 3,40$ ) que el profesorado ( $\bar{X}_{P1}= 3,36$ ), aunque las dos son bastante similares. Ambas se alejan bastante de la calificación media obtenida por los alumnos al final de curso ( $\bar{X}_{C1}= 1,96$ ).

Los estudiantes de segundo curso del Grado en Pedagogía afirman haber adquirido las competencias de las asignaturas en un grado medio-alto ( $\bar{X}_{A2}= 3,49$ ), mientras que los docentes creen que éstos las han adquirido en gran medida ( $\bar{X}_{P2}= 3,92$ ). Ambas opiniones contrastan bastante con la calificación media obtenida en las calificaciones del curso ( $\bar{X}_{C2}= 2,21$ ).

En tercer curso, alumnos y profesores, tal y como ocurría en primero, vuelven a otorgar valoraciones similares entre sí, en cuanto al nivel de logro competencial de los estudiantes. En esta ocasión sendos colectivos creen que dichos estudiantes han adquirido las competencias de las asignaturas en un nivel muy próximo a alto ( $\bar{X}_{A3}= 3,82$ ;  $\bar{X}_{P3}= 3,77$  respectivamente), mientras que las calificaciones que obtienen los alumnos se sitúan en un promedio medio-bajo ( $\bar{X}_{C3}= 2,57$ ).

Con respecto a la opinión de alumnos y docentes de cuarto curso, los dos colectivos, de forma similar, indican que el alumnado ha logrado las competencias del curso en un nivel medio-alto ( $\bar{X}_{A4}= 3,63$ ;  $\bar{X}_{P4}= 3,55$ ). Como viene siendo habitual estas puntuaciones son superiores al promedio de calificaciones de este último curso ( $\bar{X}_{C4}= 2,78$ ).

### **6.7.3. Promedios nivel asignatura**

### 6.7.3.1. Promedios nivel asignatura primer curso

En un último nivel de concreción, atendiendo ahora a las asignaturas del título, como se observa en la Tabla 90, en el primer curso, la percepción de logro competencial de profesores y estudiantes supera en todas las disciplinas la media de calificaciones. Cabe destacar las puntuaciones de las asignaturas *Procesos psicológicos básicos* y *Economía de la educación* a las que el profesorado otorga un nivel de adquisición competencial bastante escaso ( $\bar{X}_{P24}= 2,28$ ;  $\bar{X}_{P25}= 2,35$ ). Aun así, estas puntuaciones, siguen siendo superiores a la calificación media obtenida por el alumnado en dichas asignaturas ( $\bar{X}_{C24}= 1,45$ ;  $\bar{X}_{C25}= 1,97$ ).

Tabla 90.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.*

<b>PRIMER CURSO</b>		
<b>Asignatura 1.</b> Bases orgánicas y funcionales de educación		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,88	3,35	3,38
<b>Asignatura 2.</b> Antropología de educación		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,39	3,64	3,97
<b>Asignatura 3.</b> Historia de la educación		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,82	3,16	3,50
<b>Asignatura 4.</b> La escuela actual en la sociedad del conocimiento		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,04	3,46	3,33
<b>Asignatura 5.</b> Métodos de investigación educativa		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,41	3,12	4,30

<b>Asignatura 21. Teoría de la educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,84	3,45	3,92
<b>Asignatura 22. Psicología del desarrollo</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,81	3,47	3,16
<b>Asignatura 23. Sociología de la educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,95	3,48	3,45
<b>Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,45	3,36	2,28
<b>Asignatura 25. Economía de la educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,97	3,51	2,35

### 6.7.3.2. Promedios nivel asignatura segundo curso

En segundo curso destaca la asignatura *Psicología de la educación* por la brecha que separa las opiniones reflejadas en la Tabla 91. Así, se observa que los alumnos creen que han asimilado las competencias de esta disciplina en un grado medio ( $\bar{X}_{A28} = 3,25$ ), mientras que los docentes piensan que las han interiorizado altamente ( $\bar{X}_{P28} = 4,00$ ), lo cual contrasta drásticamente con la calificación final obtenida en la asignatura ( $\bar{X}_{C28} = 1,66$ ). Asimismo, entre las asignaturas de segundo curso también cabe resaltar la coincidencia entre profesores y estudiantes respecto al nivel competencial adquirido por estos últimos en la disciplina *Organización de instituciones educativas* ( $\bar{X}_{A30} = 3,50$ ;  $\bar{X}_{P30} = 3,50$ ), si bien, aunque en menor medida, continúa la distancia entre la percepción de los dos agentes implicados y la calificación final obtenida por los alumnos ( $\bar{X}_{C30} = 2,15$ ).

Tabla 91.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.*

<b>Asignatura 6. Educación, género, ciudadanía y derechos humanos</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,01	3,16	-
<b>Asignatura 7. Tic para la formación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,72	3,75	3,77
<b>Asignatura 8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,40	3,53	4,16
<b>Asignatura 9. Biopatología de la discapacidad</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,36	3,85	4,25
<b>Asignatura 10. Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,78	3,62	-
<b>Asignatura 26. Historia de los sistemas educativos contemporáneos</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,06	2,64	3,64
<b>Asignatura 27. Evaluación de programas educativos y formativos</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,93	3,98	4,16
<b>Asignatura 28. Psicología de la educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
1,66	3,25	4,00
<b>Asignatura 29. Diversidad y educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,00	3,52	-
<b>Asignatura 30. Organización de instituciones educativas</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,15	3,50	3,50



### 6.7.3.3. Promedios nivel asignatura tercer curso

La Tabla 92 muestra que en tercer curso existe alta discrepancia entre las opiniones del alumnado y el profesorado con respecto a la calificación obtenida en la asignatura *Tecnología educativa*. Así, los alumnos afirman haber adquirido las competencias de esta disciplina en un nivel medio-alto ( $\bar{X}_{A37} = 3,74$ ) y los docentes creen que se han interiorizado altamente ( $\bar{X}_{P37} = 4,19$ ). Sin embargo, las calificaciones obtenidas por los alumnos reflejan haber logrado las competencias en un nivel bajo ( $\bar{X}_{C37} = 2,05$ ).

Por otra parte, en la misma Tabla Ñ se aprecia que en las asignaturas *Prácticas externas I* y *Orientación educativa y profesional*, existe menor discrepancia entre la percepción de logro del alumnado ( $\bar{X}_{A11} = 4,12$ ;  $\bar{X}_{A33} = 3,97$  respectivamente) y el profesorado ( $\bar{X}_{P11} = 4,10$ ;  $\bar{X}_{P33} = 3,85$  respectivamente) con respecto al promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes en estas disciplinas ( $\bar{X}_{C11} = 3,58$ ;  $\bar{X}_{C33} = 3,01$  respectivamente).

Tabla 92.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.*

<b>Asignatura 11. Prácticas externas I</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
3,58	4,12	4,10
<b>Asignatura 12. Diagnóstico en educación</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,35	4,28	4,41
<b>Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,13	4,19	3,49
<b>Asignatura 14. Política, legislación y administración de los sistemas</b>		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,50	3,37	-

<b>Asignatura 31.</b> Educación y formación de personas adultas		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,46	3,94	-
<b>Asignatura 32.</b> Nuevas estrategias de enseñanza		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,94	4,06	-
<b>Asignatura 33.</b> Orientación educativa y profesional		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
3,01	3,97	3,85
<b>Asignatura 34.</b> Orientación para el empleo		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,53	3,86	2,82
<b>Asignatura 36.</b> Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,14	3,92	-
<b>Asignatura 37.</b> Tecnología educativa		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,05	3,74	4,19

#### 6.7.3.4. Promedios nivel asignatura cuarto curso

En cuanto a las asignaturas de cuarto curso, tal y como muestra la Tabla 93, destacan las discrepancias producidas en la asignatura *Competencias y cualificaciones*. Por un lado los alumnos afirman haber adquirido en un nivel entre alto y muy alto las competencias de la disciplina ( $\bar{x}_{A45} = 4,47$ ), mientras que los profesores creen que su nivel de interiorización ha sido medio-alto ( $\bar{x}_{P45} = 3,73$ ). En contraste, el promedio de calificaciones en esta asignatura fue medio-bajo ( $\bar{x}_{C45} = 2,46$ ).

La menor distancia entre la percepción del alumnado y el profesorado acerca del logro competencial en este cuarto curso del Grado en Pedagogía y las calificaciones alcanzadas por los estudiantes, se aprecia en la asignatura *Prácticas externas II*. Así, la Tabla 93 indica que tanto alumnos como

profesores perciben alto el desarrollo de las competencias de dicha disciplina ( $\bar{X}_{A42} = 4,23$ ;  $\bar{X}_{P42} = 3,85$ ), encontrándose muy cerca de este nivel la puntuación media obtenida por los estudiantes en esta asignatura ( $\bar{X}_{C42} = 3,77$ ).

Tabla 93.

*Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.*

<b>CUARTO CURSO</b>		
<b>Asignatura 15.</b> Educación comparada e internacional		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,82	3,93	3,91
<b>Asignatura 16.</b> Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,18	3,63	3,16
<b>Asignatura 17.</b> Teoría, diseño y desarrollo del currículum		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,24	3,48	3,10
<b>Asignatura 18.</b> Pedagogía social		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,74	3,96	-
<b>Asignatura 19.</b> Formación laboral y ocupacional		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,44	3,86	3,55
<b>Asignatura 42.</b> Prácticas externas II		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
3,77	4,23	3,85
<b>Asignatura 45.</b> Competencias y cualificaciones		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
2,46	4,47	3,73
<b>Asignatura 46.</b> Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación		
<b>Media calificaciones</b>	<b>Media logro alumnado</b>	<b>Media logro profesorado</b>
3,55	4,30	-

#### 6.7.4. Correlación nivel de logro competencial-calificaciones

### 6.7.4.1. Correlación nivel de logro. Percepción del alumnado

A continuación, en la Tabla 94 se muestra en qué grado se relacionan las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la titulación, con las afirmaciones realizadas por ellos mismos acerca del nivel de logro de las competencias, tanto globalmente, como a nivel transversal y específico.

Tabla 94.

*Correlación de la calificación de los alumnos con el logro competencial. Percepción del alumnado.*

Nivel	Rho	Sig. bilateral
General	,597	,000
Primero	,224	,533
Segundo	,515	,128
Tercero	,049	,880
Cuarto	,786	,021

A nivel general, existe una correlación moderada ( $\rho_G = ,597$ ) pero significativa ( $p = ,000$ ) entre la opinión del alumnado sobre su propia interiorización de las competencias y la calificación global obtenida en el Grado. Esto implica que, a pesar de las diferencias muestrales, los estudiantes de Pedagogía, en general, apuntan coherentemente su percepción de logro competencial y sus calificaciones (Tabla Ñ5).

Sin embargo, en el primer ( $\rho_1 = ,224$ ), segundo ( $\rho_2 = ,515$ ) y tercer curso ( $\rho_3 = ,049$ ) la correlación entre las variables estudiadas no fue significativa ( $p = ,533$ ;  $p = ,128$ ;  $p = ,880$ ). De este modo, en dichos cursos la opinión de los alumnos sobre la adquisición de las competencias no se corresponde con sus calificaciones globales de curso. Por el contrario, en cuarto curso existe una medio-alta y significativa relación ( $\rho_4 = ,786$ ;  $p = ,021$ ) entre las calificaciones obtenidas por los alumnos y su consideración sobre el logro de las competencias (Tabla 94).

### 6.7.4.2. Correlación nivel de logro. Percepción del profesorado

La correlación entre las calificaciones de los alumnos desde la percepción del profesorado, tanto a nivel de Grado como por cursos, se muestra en la Tabla 95.

Tabla 95.

*Correlación de la calificación de los alumnos con el logro competencial. Percepción del profesorado.*

Correlación Docentes	Rho	Sig. bilateral
General	,006	,973
Primero	-,095	,823
Segundo	-,267	,488
Tercero	,400	,286
Cuarto	,100	,873

Se aprecia que no existe correlación ( $\rho_G = ,006$ ) ni significación estadística ( $p = ,973$ ) en cuanto a la consideración de los docentes acerca del logro de las competencias y la calificación obtenida por los alumnos. Esto indica que la percepción de los docentes acerca del nivel de logro de las competencias del Grado integradas en las guías docentes, no se corresponde con la calificación global que los estudiantes obtienen (Tabla 95).

Más concretamente, en el primer y segundo curso la correlación existente es inversa, aunque mínima ( $\rho_1 = -,095$ ;  $\rho_2 = -,267$ , respectivamente). Para finalizar, en los cursos tercero ( $\rho_3 = ,400$ ) y cuarto ( $\rho_4 = ,100$ ) la correlación es igualmente baja, pero en estos casos positiva.





# **CAPÍTULO VII**

**Discusión, conclusiones y  
prospectiva de la investigación**





## INTRODUCCIÓN

La reciente crisis económica global ha provocado una tasa alarmantemente elevada de desempleo en muchos países de la UE (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2014), uno de los principales problemas que más preocupan a sus países miembros de la UE (Izquierdo, 2015). Este tiempo de recesión ha implicado un cambio de visión y recodificación de prioridades, constituyendo la educación uno de los nuevos pilares fundamentales, por proporcionar la base sobre la que cimentar y sostener nuestro futuro. Así pues, ésta ha sido la columna vertebral de una positiva estrategia europea de crecimiento inteligente y sostenible, la llamada Estrategia 2020 (Eurydice, 2014).

La nueva reforma de las actuales titulaciones universitarias debe, en la medida de lo posible, enfocar los esfuerzos hacia una formación y cualificación que garanticen la empleabilidad y competitividad de los egresados y, por tanto, que permita la inserción laboral plena de los mismos (Martín, Rabadán y Hernández, 2013). Contextualizando a nivel nacional, las representativas modificaciones que ha experimentado el sistema de educación superior en la última década, se observa además de una proliferación de títulos y universidades, una diferente percepción a la hora de priorizar los aprendizajes necesarios que debe brindar la universidad. Como señala Ojeda Ortiz (2015, p.191): “soplan vientos de cambio para las universidades” y uno de los pilares fundamentales de esta necesidad de flexibilización en el contexto de la educación superior está basado especialmente en las competencias que el estudiante adquiere a lo largo de su proceso formativo dentro de un conocimiento adaptable (Fundamentos Everis, 2016). De aquí la necesidad de que dichas competencias, elementos más importante del nuevo modelo educativo, sean claras, relevantes, exclusivas y evaluables, al mismo tiempo que adquiridas por todos los graduados. De acuerdo con Mateo (2014), las competencias no constituyen una moda, “han llegado para quedarse porque forman parte de un cambio global de lo que es el sistema educativo provocado por un cambio social muy potente”.

## 7. 1. Discusión y conclusiones

A girar la mirada hacia el pasado, se observa que es a partir de la década de los ochenta cuando en el mercado de trabajo se empieza a fraguar una inminente preocupación por analizar la situación de los graduados en el proceso de inserción sociolaboral. Entre 1985 y 1990, el Consejo de Universidades (1985, 1988 y 1989) empezó los estudios sobre el perfil de desempleo, y el mercado de trabajo en general de los egresados universitarios en España, junto con la Fundación Universidad-Empresa (1986 y 1988) y el INEM (1995 y 2003), que investigaron acerca del primer empleo obtenido por los titulados. Desde la ANECA y su Observatorio Universitario de Inserción Laboral, se recoge información sobre los procesos de inserción laboral de los graduados. Por otro lado, la ANECA elaboró los Libros Blancos de cada una de los grados que se impartían en las universidades españolas, que también contaban con un estudio de inserción laboral. Concretamente, entre los años 2008 y 2011 la tasa de desempleo aumentó, afectando este incremento en menor medida a aquellas personas con mayor nivel educativo (OCDE, 2013).

Por otra parte, la universidad española se ha volcado en una profunda reestructuración para adecuarse a la enseñanza superior europea (Freire, Teijeiro, y París, 2013), a pesar de ser poco permeable respecto a incorporar procesos de innovación pedagógica, sobre todo si se compara con lo acaecido en otros niveles del sistema educativo (De Miguel, 2005). Algunos autores han manifestado preocupación incluso por los tintes que las instituciones han ido adquiriendo a lo largo del tiempo (Rioja, 2007; Hussey y Smith, 2010, entre otros), considerando incluso que la Universidad toma rumbos y objetivos demasiado empresariales, estando a veces al servicio de los intereses de la economía mundial globalizada (Fanghanel, 2012). Autores como Ojeda Ortiz, (2015) defienden que en estos tiempos en los que la universidad es uno de los puntos álgidos del centro del crecimiento, desarrollo y mejora de la sociedad, su papel es crítico y crucial. Por ello, aunque “acercar la universidad a la vida ha sido un reclamo ancestral, en estos tiempos se hace un imperativo” (Pimienta Prieto, 2011, pp 77).

El cambio que el EEES impulsó ha constituido una recodificación de la pedagogía universitaria, además de promulgar que para la mejora de la calidad es imprescindible el aprendizaje activo y comprometido del estudiante, que debe organizarse en torno a competencias (Caurcel et al., 2009). Para De Miguel (2005) sólo al planificar la enseñanza, y otorgando al trabajo del estudiante el protagonismo principal dentro de ésta, se logrará que el estudiante aprenda por sí mismo autónomamente, es decir, aprenda a aprender.

Así, las instituciones vienen experimentando en los últimos años grandes y profundas modificaciones para dar respuestas a un contexto cada vez más complejo e incierto. La universidad se ha visto influenciada por las nuevas tendencias y exigencias organizativas que ponen a las personas en el centro y foco de las organizaciones, además de por la globalización y la creciente diversidad de necesidades, demandas y recursos que necesita para responder competitiva y eficazmente a lo que los estudiantes y la sociedad requieren de ella (Ojeda Ortiz, 2015).

Tal y como se ha contextualizado a lo largo de esta investigación, una de las más relevantes transformaciones que experimentaron las instituciones universitarias fue orientar el proceso de aprendizaje al desarrollo de competencias, superando así al anterior proceso de aprendizaje orientado a los contenidos (Oltra Mestre, García Palao, Flor Peris y Boronat Navarro, 2012). En este sentido, son numerosos los estudios que han profundizado en la definición e interpretación de las competencias en Europa (Escamilla, 2008; García y Mirón, 2013; Halász y Michel, 2011) o en su implementación (Goñi, 2009; Tiana, Moya y Luengo, 2011). Esta pedagogía enfocada hacia la adquisición de competencias ya no basa pues sus cimientos en lo que el estudiante deberá haber interiorizado al concluir una materia o ciclo, sino sobre las acciones que tendrá que ser capaz de desarrollar una vez superado un periodo de aprendizaje (De Miguel, 2005). Por ello, el proceso de convergencia europea se ha venido apoyando en el modelo competencial, para incrementar la calidad de la educación superior y preparar así a los egresados para una eficaz incorporación a un mercado de trabajo competitivo, sin fronteras y en constante

actualización (Pillai, Khan, Ibrahim y Rafael, 2012; Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March, 2013). No obstante, para afrontar los retos que plantea esta sociedad globalizada, cada vez menos limitada geográficamente, se hace necesario también la adquisición de competencias fuera del contexto universitario (Gallardo, Sánchez, Corchuelo y Guerra, 2010; Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016).

La competencia se entiende como un término complejo debido a su multidimensionalidad. A pesar de la variedad de definiciones en torno a este concepto, la mayoría de autores coinciden en concretarlo como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes, mediante operaciones mentales complejas, para responder con éxito a una determinada situación. La competencia viene pues muy determinada por el contexto en el que se aplica, aunque esto no implique que no haya de darse una transferencia de la misma a situaciones análogas.

Al hablar del término “competencia”, dentro del ámbito universitario, se entrelaza con un sistema de armonización de títulos transparente, donde se facilite la movilidad del estudiante y se permita así, una mayor y mejor conexión de la formación universitaria con el ámbito profesional. Pero, por otro lado, el aprendizaje es algo que no culmina acabados los estudios universitarios, por lo que la adquisición de competencias es algo que se irá produciendo a lo largo de toda la vida del individuo.

Manzanares Moya y Sánchez Santamaría (2012) definen las competencias universitarias como una serie de saberes que el alumnado pone en acción para dar una respuesta crítica, efectiva y actualizada a las demandas de su propio contexto, complejo y cambiante, y hasta en ocasiones contradictorio, contemplando las implicaciones sociales y éticas. Se trata de que los estudiantes “sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones” (Rueda, 2009, pp.4). Así pues, el contexto institucional del alumno ha de configurarse como un espacio de conocimiento

productivo y compartido (Manzanares Moya y Sánchez Santamaría, 2012), y como un entorno generador de pensamiento (Salinas, 2007).

Así, la formación en competencias representa “la capacidad de movilizar recursos para poder hacer, pero no entendida como mera aplicación, ni como una reconstrucción, sino como un saber hacer con valor añadido, el que le aporta la singularidad de cada persona” (Pérez Ferra, 2011, p. 78), y por tanto, contribuye a la simplificación y eficiencia de sistemas de reconocimiento, capaces de reflejar la diversidad (González, y Wagenaar, 2003). Todo ello implica que sólo a través del desempeño de una actividad profesional se hace posible valorar el nivel de logro de las competencias adquiridas por un alumno (Sánchez, 2013).

El caldo de cultivo de todos estos cambios fue una insatisfacción general con el sistema universitario, debido a una excesiva duración de los estudios, a las elevadas tasas de abandono y al fracaso educativo, entre otros aspectos. En este sentido, como medida de garantía de la calidad, las universidades españolas quedaron en tela de juicio, debiendo someterse a un proceso de verificación de las titulaciones oficiales (Programa Verifica de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Este modelo educativo que surgió está basado en el trabajo presencial y el tutorizado, la creación de equipos docentes multidisciplinares y por último, pero no por ello menos importante, el diseño de un modelo que permita la evaluación de las competencias (García y Aguilar, 2011).

Por todo ello, este modelo educativo actual en la universidad defiende una formación por competencias, en el que todos los elementos del currículo se planifican e interactúan para facilitar al estudiante la adquisición de las mismas, así como para procurar una evaluación coherente y ajustada al tipo de competencias que se pretende desarrollar. En este nuevo modelo competencial, el estudiante es el protagonista de su propio proceso formativo, participando activamente en el mismo. Se convierte en agente activo de su proceso de

aprendizaje, haciendo hincapié tanto en su trabajo individual como colectivo (Maquilón, Sánchez Martín y Cuesta, 2016).

El profesor actúa de mediador, guía y facilitador mediante la utilización de estrategias metodológicas que fomenten el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas, así como empleando variados procedimientos de evaluación en función de las competencias a desarrollar que incluyan la autoevaluación y la evaluación recíproca con el fin de que éste proceso pueda incidir en la mejora de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (De Miguel Díaz, 2005).

Investigaciones basadas en la evaluación de competencias (Dam, Geijsel, Reumerman y Ledoux, 2011; Pepper, 2011) defienden como ésta se lleva a cabo con la finalidad de ofrecer un feedback al alumnado en su aprendizaje y la certificación de su logro (Boud, y Falchikov, 2006; Chi-Kin Lee, Xianhan Huang y Zhong, 2012). Así, la función educativa de las competencias está orientada al logro de la progresiva autonomía de los alumnos, así como el civismo y ciudadanía, y la aportación de la formación al servicio de la comunidad (Sierra-Arizmendiarieta y Pérez-Ferra, 2015).

Muy unido al término competencia encontramos el concepto de empleabilidad, el cual da sentido a lo que se entiende y se espera de la propia competencia. En esta línea, en la educación superior, además de la adquisición de competencias académicas, ha de procurarse el desarrollo de competencias profesionales. Por ello, el aprendizaje por competencias es el mejor camino para llegar a la profesionalización, de ahí que variedad de currículos se hayan ido transformando en base a las necesidades sociales y laborales actuales y emergentes. De este modo, se puede paliar la distancia existente hasta ahora entre universidad y mundo laboral, ya que una formación universitaria en competencias transversales y específicas permite una capacitación del estudiante para desempeñar correctamente su futura acción profesional en lo que respecta al saber, saber hacer y saber ser y estar.

Para Galiana y López Martínez (2003), el fin último de la Universidad es potenciar la creación de herramientas para la futura inserción del universitario, con las mejores condiciones posibles, y en menor plazo de tiempo. Así pues, la implicación del sector empresarial en este proceso de transición es imprescindible para que se produzca el flujo de colaboración, conocimiento y entendimiento necesario entre el mundo académico y laboral. Para ello, la institución universitaria debe ser capaz de formar e informar, asesorando al alumnado, para una correcta inserción a través de la puesta en práctica de acciones específicas como:

- La gestión de las prácticas en empresas. De esta manera, se prestará atención detenida a empresas que solicitan universitarios en prácticas. Poniendo especial interés en la motivación tanto de estudiantes como de docentes y empresarios. De igual modo, se debe reforzar la presencia académica y docente tanto en las tutorías, como en el control y seguimiento de las prácticas, facilitando el reconocimiento de créditos académicos en colaboración con los centros. Gestionando Convenios de Cooperación Educativa y documentación de prácticas, de acuerdo con la legislación vigente.
- La gestión del empleo de los titulados. Actuando de este modo como puente mediador e intermediario, para promover los contactos institucionales con responsables de empresas, a través de la firma de acuerdos que respeten la normativa, promoviendo espacios de encuentro entre éstas y los estudiantes. A la vez, facilitar la creación de una bolsa de trabajo normalizada, y establecer una relación de colaboración abierta y fluida con la empresa responsable en dicho momento, que promueva el acercamiento y conocimiento entre éstas y la universidad.
- La información y formación general dirigida al estudiante. Así pues, esta acción formativa debe estar estrechamente relacionada con la búsqueda de empleo y de adquisición de competencias básicas que

incrementan su empleabilidad. Centrando la atención, antes de los estudios universitarios, en establecer programas de asesoramiento académico pre-universitario en los institutos, y durante la preparación universitaria en prepararles para los continuos cambios del entorno en los que se van a ver envueltos, estableciendo talleres de búsqueda activa de empleo, actividades para el desarrollo de habilidades para la ocupación y sobre habilidades de gestión y en técnicas de marketing personal, asesoramiento en la construcción de su propio currículum académico, promoción de hábitos, comportamientos y actitudes proactivas, y por supuesto, del desarrollo de competencias. Una vez finalizada su etapa educativa, se debe orientar, e informar sobre oportunidades, salidas profesionales, necesidades y requerimientos del mundo del trabajo, asesorando en la construcción de un currículum vitae, y estableciendo programas de asesoramiento académico post-universitario, con información sobre oposiciones de la titulación y becas relacionadas con su titulación tanto en España como en el extranjero.

- Realización de estudios y análisis de información. Siendo necesario para esto, diseñar e implantar un Observatorio Ocupacional en cada Universidad, que permita, a través de estudios sobre la inserción laboral de los titulados, identificar los niveles de inserción y el grado de desarrollo y cualificación profesional de las distintas titulaciones, así como detectar las necesidades de personal cualificado universitario en el mercado de trabajo, con estudios sobre la demanda del entorno socioeconómico. Estableciendo líneas de ajuste entre los contextos empresarial e institucional.
- El apoyo al autoempleo universitario. Partiendo de la base de la necesidad de actividades concretas de sensibilización, evaluación de las cualidades emprendedoras, elaboración del plan de empresa, apoyo a la búsqueda de recursos, formación en materias específicas de creación de empresas y fomento de la creación de empresas que



ayuden a difundir al tejido productivo los resultados de la investigación universitaria.

Así, el profesional que da respuesta a las necesidades de la población, necesita pues recibir una formación acorde con lo exigido, que le permita afrontar los desafíos de este siglo (Elizondo Montemayor, 2011). Según Verger (2008a y 2008b) y Nayyar (2008), se viven momentos tensos, tanto por la expansión de la demanda de educación superior, como por la fuerte disminución de la intervención directa del Estado en el escenario universitario en diversas partes del mundo.

Tal y como se recoge de forma más extensa en capítulos anteriores, algunas universidades, en colaboración con numerosos países europeos, realizaron estudios sobre el tema, recolectando datos comparativos en informes. En uno de los trabajos más importantes realizados hasta el momento (proyecto CHEERS), se puso de manifiesto que hay multitud de factores que influyen, desde los contextos sociodemográficos y la cultura propia de los diferentes sectores empresariales, en la empleabilidad de los titulados dentro de las instituciones universitarias (Jiménez, Sánchez y Montero, 2003). Destacar también el proyecto Tuning (González y Wagennar, 2003 y 2005), por su aporte sobre el análisis de las competencias que han de tener los titulados universitarios para responder a las necesidades y demandas del mercado laboral. Además de los informes Trends (Crosier, Purser y Smidt, 2007) y la encuesta REFLEX (ANECA, 2007), que resalta el caso de España como el país donde los egresados son los menos satisfechos con los estudios realizados, y donde los propios titulados destacan con mayor énfasis la poca utilización que hacen en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas.

La transición que experimentan los titulados de la universidad al mercado de trabajo es un fenómeno complejo en su investigación, pero de gran relevancia económica y social. Inicialmente, dicha transición era un breve período entre el término de los estudios y la inserción en una empresa o institución, donde el estudiante, ahora profesional, pasaría la mayor parte (sino toda) de su vida

laboral. Actualmente, está a la orden del día que esta inclusión juvenil en el mercado laboral se demore a lo largo de los años, convirtiéndose en una etapa prolongada y de gran complejidad, en la que la motivación del egresado se ve afectada por el alto índice de paro. Dadas estas circunstancias de desempleo e inactividad, la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo ha sido un tema que ha atraído fuertemente la atención de numerosos investigadores, tanto en el ámbito internacional como en nuestro país (Rahona, 2006).

Un estudio globalizado acerca de la ocupación laboral y formación complementaria de los universitarios (Ruiz Carrascosa y Molero López-Barajas, 2010) muestra como esta ocupación laboral de los titulados es alta (79,1%), pero solo poco más de la mitad de los que están trabajando, lo hacen en algo relacionado con sus estudios. Por eso, es necesario también tener en cuenta y conocer en primera persona, la opinión de sus protagonistas.

En España, estas investigaciones se han desarrollado en innumerables comunidades, donde se ha prestado especial atención a la inserción laboral de los titulados de manera general, en el ámbito nacional (Albert, Juárez, Sánchez y Toharia, 2003; Corrales y Rodríguez, 2003). Pero, la respuesta al interrogante sobre quién o quiénes son los verdaderos protagonistas del cambio acaecido, es algo aún por dilucidar, aunque hay informes que señalan al profesorado como principal actor del camino hacia las competencias y sostienen que la implementación del enfoque basado en las mismas depende de sus actuaciones (Gordon et ál., 2009). Aún así, se consideran escasas las investigaciones centradas en la percepción del colectivo docente (Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta y Mañana- Rodríguez, 2013), y mucho menos en el estudiantado.

Por la importancia que tiene la idoneidad de las competencias que los estudiantes han de adquirir durante su paso por la universidad para la incorporación eficiente de los mismos en el ámbito laboral, así como el nivel de logro de dichas competencias alcanzado por el alumnado, tal y como avanzan los objetivos de esta investigación, los resultados de la misma han

mostrado la percepción que tienen estudiantes y docentes acerca de la pertinencia de las competencias, tanto específicas como transversales, que en las diferentes asignaturas deben abordar, dentro de los cuatro cursos del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. A su vez, también se ha prestado especial atención a lo que los alumnos piensan acerca del nivel de logro que han obtenido sobre las mismas en cada una de las asignaturas, y la opinión desde el punto de vista del profesorado sobre el grado de interiorización que han alcanzado los alumnos, de las mismas. Además se ha indicado como estas puntuaciones tienen o no relación con la calificación que estos alumnos obtienen finalmente en cada materia.

Centrando la mirada en el primer objetivo, acerca del grado de pertinencia que poseen las competencias planificadas en las guías docentes, los resultados de la investigación arrojan que, considerados sendos tipos de competencias conjuntamente, desde la percepción del alumnado, la pertinencia de las mismas fue medio-alta, siendo la de las competencias transversales significativamente superior a la de las específicas con una magnitud de las diferencias aceptable. Así, como consecuencia del cambio estructural y procesual que vienen experimentando las organizaciones, se ha generado un gran impacto en la nueva manera de trabajar, y es por ello que se reclama, hoy más que nunca, prestar especial importancia al desarrollo de competencias transversales (Torrelles, et al., 2011), resaltando la necesidad de dar apoyo y seguimiento institucional, de carácter integrador, al desarrollo de las competencias genéricas de cada grado, a fin de alcanzar los resultados previstos por el título (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010). De este modo, el profesorado ha de velar por el aprendizaje de competencias genéricas como: expresarse correctamente, tanto en español como en inglés; trabajar en equipo y mejorar las relaciones interpersonales (Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013), emplear las TIC (Suarez, Almerich, Gargallo y Aliaga, 2010, 2013), iniciación a la investigación, entre otras (Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar, 2009; Arias-Gundín, Fidalgo y Nicasio, 2008; DeSeCo, 2002; Levi-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Tedesco, 2011).

Desde la percepción del profesorado, la pertinencia de las competencias consideradas conjuntamente fue muy próxima a alta, hallándose también significación estadística y alta magnitud de la diferencia entre los dos tipos de competencias estudiadas, pero en esta ocasión, a favor de las competencias específicas. Este resultado tiene sentido considerando que cada profesor es muy “celoso” de su propia materia y entiende las competencias específicas bastante pertinentes, teniendo en cuenta su participación en mayor o menor grado a la hora de formularlas. No obstante, como plantean Levi-Orta y Ramos-Méndez (2013), hay que corregir los desequilibrios competenciales encontrados entre las distintas percepciones protagonistas de la institución universitaria, ya que, en general, tal y como se afirma en el estudio de Ruiz Gallardo, Ruíz Lara, y Ureña (2013), la percepción de profesores y alumnos ante una misma afirmación resulta diferente, siendo frecuentemente más optimista el profesorado.

Por criterios, los profesores valoraron la claridad y relevancia de las competencias con promedios más altos que los alumnos, mientras éstos otorgaron mayores puntuaciones a la evaluabilidad y exclusividad de las competencias. Estos resultados contrastan con los hallados por Muñoz-Cantero, Rebollo-Quintela y Espiñeira-Bellón (2013), quienes demostraron que los alumnos otorgan valores más elevados al grado de relevancia de las competencias.

En relación al segundo objetivo de la investigación, centrado en la pertinencia de las competencias por cursos, los alumnos perciben que las competencias de segundo curso son las más pertinentes, seguidas de las de tercero y cuarto, y de las de primer curso. Esta opinión puede tener su explicación considerando que las competencias de las asignaturas de primer curso se ubican en asignaturas de formación básica, de carácter bastante generalista. Los estudiantes comienzan a motivarse más por las asignaturas del título de Grado en Pedagogía en segundo curso, momento en que dichas asignaturas empiezan a ser más especializadas. Los alumnos de tercero y cuarto curso son más críticos y exigentes, por lo que

la valoración de la pertinencia de las competencias de las asignaturas que conforman estos cursos es inferior.

Una opinión parecida tienen los profesores, quienes, aunque siempre con valoraciones superiores a las de los estudiantes, otorgaron una mayor pertinencia a las competencias de segundo curso, seguidas de las de cuarto, de las de tercero, y de las de primer curso. Esta percepción proyectada por ambos colectivos demuestra la necesidad de realizar una revisión de las guías docentes de las asignaturas (Herrero, González y Martín, 2015), especialmente de las que conforman el primer curso de la titulación.

Atendiendo a la voz del alumnado, la significación estadística se encontró entre la pertinencia de las competencias (consideradas conjuntamente) de las asignaturas que conforman segundo y cuarto curso de la titulación de Grado en Pedagogía. Sin embargo, la magnitud de la diferencia entre sendos cursos resultó ser muy próxima a nula. También se hallaron diferencias significativas entre los cursos primero y cuarto, segundo y tercero y tercero y cuarto, en lo que respecta a la pertinencia de las competencias de las asignaturas ubicadas en los distintos cursos del Grado. Tampoco en esta ocasión la magnitud de las diferencias obtuvo un valor aceptado en ninguno de los casos. Asimismo, considerando las respuestas del profesorado, destaca la inexistencia de diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas, en función del curso en el que las mismas se integran.

Por criterios, desde el punto de vista del alumnado, se hallaron diferencias significativas entre la claridad y relevancia de las competencias de las asignaturas integradas en primero y cuarto curso (a favor de este último en los dos criterios); segundo y tercero (a favor de este último en el caso de la claridad y de segundo en el caso de la relevancia); así como entre las ubicadas en segundo y cuarto curso (a favor de este último en los dos criterios). Desde la percepción del profesorado, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los criterios en función del curso.

Respecto al tercer objetivo de la investigación, referido a la pertinencia de las competencias por cursos, pero esta vez afinando aún más el nivel de concreción, se observa que en función de la asignatura a la que pertenece dichas competencias, alumnos y profesores muestran diversas opiniones, si bien, como ya se ha comentado, la significación estadística entre asignaturas únicamente pudo ser obtenido desde la percepción del alumnado. Así, atendiendo a la opinión de este colectivo, en primer curso, se hallaron diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias (consideradas conjuntamente) de la asignatura *Antropología de la educación* y la de las asignaturas *Bases orgánicas y funcionales de la educación*, *Historia de la educación*, *Métodos de investigación educativa* y *Teoría de la educación*, siempre a favor de la primera. La magnitud de las diferencias, en todos los casos rebasó el valor típico.

Considerando la pertinencia de las competencias transversales, ocurrió algo parecido: los resultados arrojaron significación estadística y un tamaño de la diferencia considerable entre la *asignatura Antropología de la educación* y *Bases orgánicas y funcionales de la educación*, *Historia de la educación* y *Métodos de investigación educativa*, de nuevo a favor de la primera. Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias específicas de la asignatura *Antropología de la educación* y la de las disciplinas *Historia de la educación*, *Métodos de investigación educativa* y *Teoría de la educación*, como siempre, a favor de la primera. Sin embargo, en esta ocasión, la magnitud de las diferencias superó el valor típico al contrastar las asignaturas *Antropología de la educación* e *Historia de la educación*, pero no al comparar la primera con *Métodos de investigación educativa*, ni con *Teoría de la Educación*.

En base a los criterios establecidos, atendiendo a la opinión de los alumnos de primer curso de Grado, las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* son significativamente más claras que las de las disciplinas *Bases orgánicas y funcionales de la educación*, *Historia de la educación*, *Métodos de investigación*, *Teoría de la educación* y *Procesos psicológicos básicos*, a favor

de la primera. Excepto el índice de Cohen obtenido entre la claridad de las asignaturas *Antropología de la educación* y *Procesos psicológicos básicos*, el resto superó el valor típico.

Algo similar ocurre con la relevancia, ya que en base a este criterio, se obtuvo significación estadística y una fuerza de la diferencia aceptable entre la asignatura *Antropología de la educación* y *Bases orgánicas y funcionales de la educación*, *Historia de la educación* y *Métodos de investigación educativa*, a favor de *Antropología de la educación*.

Respecto a la evaluabilidad de las competencias, los alumnos de primer curso afirmaron que las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* son significativamente más evaluables que las de la disciplina *Teoría de la educación*. Sin embargo, la magnitud de la diferencia no alcanzó el valor típico. Esta casuística también se dio en lo que concierne al criterio de exclusividad: las competencias de la asignatura *Antropología de la educación* resultaron ser significativamente más exclusivas que las de las disciplinas *Bases orgánicas y funcionales de la educación* e *Historia de la educación*, pero en ninguno de los dos casos se llegó al índice de Cohen requerido.

Con respecto a segundo curso de Grado, tomando en consideración conjuntamente competencias transversales y específicas, se encontraron diferencias significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas conformados, así como también se obtuvieron valores del tamaño de las diferencias muy altos. Dichas diferencias se inclinaron fundamentalmente a favor de las asignaturas *Evaluación de programas educativos y formativos*, *Tic para la formación*, *Biopatología de la discapacidad* y *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza*. Esta misma situación se produce al contrastar tanto las competencias transversales como las específicas de las asignaturas que conforman el segundo curso de Grado en Pedagogía. Destaca, en cuanto a la pertinencia de los dos tipos de competencias y consideradas ambas conjuntamente, la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*, por los bajos promedios obtenidos en los tres casos.

En relación a la claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad de las competencias de las competencias de las asignaturas impartidas en segundo curso, se repite la misma casuística: existen diferencias significativas entre la mayoría de los pares de asignaturas, así como también tamaños de dichas diferencias superiores al típico en casi todos esos pares. Es de resaltar lo ocurrido con la asignatura *Técnicas de recogida y análisis de información en educación*, en la que según los alumnos, las competencias son muy claras y relevantes, pero no tan evaluables y exclusivas.

La pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas que conforman el tercer curso de Grado en Pedagogía fue evaluada por el alumnado de forma muy similar. Tanto es así, que no se hallaron diferencias significativas entre ninguno de los pares de disciplinas posibles, ni en lo que concierne a los diferentes tipos de competencias ni en relación a los criterios que configuran la pertinencia de las mismas.

En cuarto curso, se obtuvieron diferencias significativas entre la pertinencia de las competencias (consideradas conjuntamente) de las asignatura *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* al contrastarla con *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación*, *Competencias y cualificaciones* y *Prácticas externas II*, en detrimento de la primera. En los tres casos, la fuerza de la diferencia fue muy alta.

La significación estadística correspondiente a la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso se encontró únicamente entre las asignaturas *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación*, con una magnitud de la diferencia muy alta, a favor de esta última disciplina. Asimismo, no se hallaron diferencias significativas entre asignaturas en lo que respecta a la pertinencia de las competencias específicas incluidas en las guías docentes de las mismas.

Por criterios, se encontró significación estadística entre la claridad de las competencias de la asignatura *Competencias y cualificaciones* con *Educación*



*comparada* y con *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas*, a favor de la primera, siendo muy alto el índice de Cohen en el primer par y bajo en el segundo. Diferencias significativas con una magnitud alta también se apreciaron en lo que respecta a la exclusividad de las competencias de las asignaturas *Teoría, diseño y desarrollo del currículum y Competencias y Cualificaciones* (a favor de esta última), así como entre *Pedagogía Social y Prácticas externas II* (también a favor de esta última). Sin embargo, se demostró la inexistencia de significación estadística entre asignaturas de este último curso de la titulación en lo que se refiere a la relevancia y a la evaluabilidad de las competencias.

Respecto al cuarto objetivo de la investigación, centrándonos ahora en el nivel de logro de las competencias contempladas en las diferentes guías didácticas de Grado en Pedagogía, a nivel general, tanto docentes como alumnos aseguran que éstos han adquirido las competencias en un nivel medio-alto. Este resultado es coherente con los obtenidos en el estudio de De la Iglesia (2011), en el que los estudiantes afirman haber adquirido un grado de desarrollo competencial o de formación en la Universidad “regular”.

La diferencia entre el grado de logro entre competencias transversales y específicas no resultó ser estadísticamente significativa en el caso de los alumnos en este primer nivel de concreción. Contrariamente, aunque sin alcanzar el índice de Cohen aceptado, sí lo fue en el caso de los docentes, a favor de las competencias específicas.

Por cursos, los estudiantes afirman haber logrado en mayor grado las competencias de las asignaturas impartidas en tercer curso, seguidas de las de cuarto, segundo y primero, mientras que los profesores creen que el alumnado ha adquirido mejor las competencias de las disciplinas que configuran segundo curso, seguidas de las de tercero, cuarto y primero.

Desde la percepción del alumnado, las diferencias significativas, considerando el nivel de logro de las competencias transversales y específicas conjuntamente, así como el de las transversales individualmente, se hallaron

entre los cursos: primero y tercero, primero y cuarto, y segundo y tercero, a favor de tercero y cuarto. En relación a las competencias específicas la significación estadística se obtuvo entre los cursos tercero y primero, así como entre tercero y segundo, a favor de primero. En todos los casos se superó el valor típico aceptado por Cohen.

Desde el punto de vista de los docentes, se demostró la inexistencia de diferencias significativas entre cursos respecto al nivel de logro de las competencias.

En cuanto al quinto objetivo de la investigación, observando el nivel de logro que indican haber alcanzado los alumnos en cada asignatura de la titulación y la opinión del profesorado, al igual que ocurre en otros estudios (Rodríguez Izquierdo, 2015), se aprecia diferenciación de opiniones.

En relación a las asignaturas de primer curso, desde la perspectiva del alumnado, se encontraron diferencias significativas, con un tamaño aceptado, entre el nivel de logro competencial (considerando los dos tipos de competencias conjuntamente) alcanzado en la disciplina *Antropología de la educación* al contrastarlo con el de *Bases orgánicas y funcionales de educación*, *Historia de la educación* y *Métodos de investigación educativa*, a favor de la primera asignatura.

Atendiendo al nivel de logro de las competencias transversales, la significación estadística se halló entre la asignatura *Antropología de la educación* y las disciplinas *Bases orgánicas y funcionales de educación* y *Teoría de la educación*, a favor de la primera. No obstante, la fuerza con la que se dio esta diferencia no fue suficiente. Por otra parte, se encontraron diferencias significativas, con una elevada magnitud, entre el nivel de logro de las competencias contempladas en la asignatura *Antropología de la educación* al contrastarlo con el de las disciplinas *Historia de la educación* y *Métodos de investigación educativa*, siempre a favor de *Antropología de la Educación*.

La significación estadística entre las asignaturas de segundo curso se alcanzó en la mayoría de los pares conformados, acompañada de un tamaño de la

diferencia alto. Destaca la diferencia significativa hallada entre el nivel de logro de las competencias (transversales y específicas conjuntamente) de la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos* al contrastarlo con el de todas las demás, en detrimento de dicha disciplina. En el caso de las competencias transversales ocurre algo similar, si bien en esta ocasión, además, se encontraron diferencias significativas entre el nivel de logro de dichas competencias de la asignatura *Educación, género, ciudadanía y derechos humanos* al contrastarla con el resto, también en detrimento de ésta. Asimismo, respecto a las competencias específicas de las asignaturas protagonistas en lo que a diferencias significativas con el resto se refiere, en este caso destaca la significación estadística hallada entre las disciplinas *Biopatología de la discapacidad, Evaluación de programas educativos y formativos y Psicología de la Educación* con el resto. El grado de desarrollo de las competencias específicas de estas dos primeras asignaturas fue significativamente superior al resto, mientras que los estudiantes lograron las competencias específicas de la disciplina *Psicología de la educación* significativamente en menor medida que el resto de asignaturas de segundo curso.

En tercer curso de Grado en Pedagogía, al igual que ocurrió con la pertinencia de las competencias de las asignaturas que lo integran, el nivel de logro de las mismas fue muy similar, por lo que no se hallaron diferencias significativas entre dichas asignaturas.

En cuarto curso, la significación estadística, con una importante magnitud de la diferencia, se alcanzó al contrastar el nivel de logro de las competencias (consideradas conjuntamente) de las asignaturas *Educación Comparada e internacional* y *Prácticas externas II*, a favor de esta última. Sin embargo, estas diferencias no se dieron al comparar el grado de adquisición de las competencias transversales y específicas, consideradas individualmente, entre las asignaturas evaluadas en el último curso del Grado.

Después de proporcionar la información que ofrecen las distintas opiniones de alumnos y profesores, surgen interrogantes como: ¿se hacen cargo las

universidades de desarrollar las nuevas competencias que se les reclaman de los egresados?, ¿responden nuestras instituciones a las nuevas expectativas de la sociedad profesional? o ¿están preparados los docentes universitarios para proporcionar las nuevas competencias que el mercado laboral espera de sus trabajadores? (Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen, 2009).

Atendiendo ahora al sexto objetivo de la investigación, en primer lugar, al contrastar la percepción que tiene el alumnado sobre la pertinencia de las competencias y la que posee el profesorado, se observa que, considerados los dos tipos de competencias conjuntamente, existe una correlación positiva y moderada, resultando ser estadísticamente significativa. Al relacionar las percepciones de sendos colectivos en lo que concierne a las competencias transversales y específicas consideradas individualmente, se obtuvieron coeficientes de correlación medio-bajos, sin significación estadística. Estos resultados ponen de manifiesto que estudiantes y docentes coinciden en cuanto a la pertinencia de las competencias del Grado, consideradas éstas globalmente y, pero mantienen divergencia en cuanto a la pertinencia de las competencias transversales y específicas.

En primer curso, aunque bajos, se alcanzan coeficientes de correlación negativos al contrastar la opinión de los dos agentes implicados en la investigación, no llegando a la significación estadística respecto a las competencias consideradas.

En segundo curso, se obtuvo una correlación positiva, medio-alta y significativa entre la opinión de estudiantes y profesores, en lo que respecta a la pertinencia de las competencias consideradas conjuntamente y las competencias transversales; pero la correlación fue moderada, positiva y no significativa en el caso de las competencias específicas.

En tercer curso, al igual que en primero, el profesorado y el alumnado no coincidieron significativamente a la hora de valorar la pertinencia de las competencias de las asignaturas que configuran este curso del Grado.

Por último, en cuarto curso, en una situación similar a segundo, se obtuvo una correlación positiva, muy alta y significativa entre la opinión de docentes y

estudiantes en lo que respecta a la pertinencia de las competencias (los dos tipos conjuntamente) y de las transversales consideradas individualmente, pero no estuvieron de acuerdo en el caso la pertinencia de las competencias específicas.

Por otra parte, en cuanto a las puntuaciones pertenecientes a la relación existente entre la consideración de los alumnos y los profesores sobre la valoración del logro de las competencias del Grado, entendidas conjuntamente, se encontró una baja correlación, positiva y no significativa. Algo superior fue el coeficiente de correlación referido a las competencias transversales y específicas consideradas individualmente, pero también sin significación estadística. Esta misma casuística se dio al analizar la concordancia entre los dos tipos de agentes implicados en la investigación por cursos, salvo en el último año del título, en el que, tomando conjuntamente las competencias transversales y específicas, se obtuvo un coeficiente de correlación positivo, alto y significativo. Luego, salvo en este caso, ni globalmente, ni por cursos, docentes y alumnos conciben del mismo modo el nivel de logro de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Pedagogía. Estos resultados concuerdan con los de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos (2011), quienes llegaron a la conclusión de que los profesores perciben que los estudiantes desarrollan en mayor medida las competencias de lo que consideran los alumnos.

Para terminar con las conclusiones referidas a los objetivos de la investigación, en relación al último de ellos, a la hora de relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, a nivel global, la percepción de alumnos y profesores contrasta con la media de las calificaciones obtenidas en el Grado, inferior a dichas percepciones.

Por cursos, considerando la percepción de logro de los dos colectivos, las mayores diferencias se encuentran en primero y las menores en el último año del título, lo cual es coherente, dado que los promedios de calificaciones aumentan conforme se avanza en el Grado.

Por asignaturas, entre las de primer curso, las diferencias entre el promedio de la percepción de logro competencial desde la perspectiva del alumnado y las calificaciones obtenidas por éste fueron más acusadas en las asignaturas: *Procesos psicológicos básicos*, *Psicología del desarrollo* y *Teoría de la educación*, mientras que en la disciplina *Métodos de investigación educativa*, la diferencia fue menor que en el resto. Igualmente, desde el punto de vista de los docentes, las mayores diferencias se hallaron en la asignatura *Teoría de la educación*, seguida de *Métodos de investigación educativa*, *Historia de la educación* y *Antropología de educación*. Las distancias más bajas se encontraron en las disciplinas *Economía de la educación* y *Procesos psicológicos básicos*, quienes demostraron tener una percepción más real del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Atendiendo a las asignaturas de segundo curso, las diferencias mayores entre la percepción de los estudiantes y las calificaciones obtenidas por éstos se hallaron en las disciplinas: *Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza*, *Psicología de la educación* y *Organización de instituciones educativas*. La distancia más corta se apreció en la asignatura *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*. Asimismo, considerando la opinión del profesorado, se obtuvo una gran diferencia entre la percepción de éste acerca del nivel de logro de las competencias y la calificación media obtenida en la asignatura *Psicología de la educación*, seguida de *Biopatología de la discapacidad* y de *Historia de los sistemas educativos contemporáneos*.

Tomando en consideración las asignaturas pertenecientes a tercer curso, aquellas en las que se apreciaron mayores diferencias entre la percepción del alumnado sobre el logro de competencias y la calificación obtenida fueron: *La respuesta educativa en una escuela inclusiva*, *Diagnóstico en educación*, *Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico* y *Tecnología educativa*. La discrepancia entre las variables estudiadas fue inferior en *Prácticas externas I*, seguida de *Política, legislación y administración de los sistemas* y de *Orientación educativa y profesional*. Coincidiendo con la opinión del alumnado, atendiendo a la percepción docente, se apreciaron

grandes diferencias entre el nivel de logro de las competencias y las calificaciones alcanzadas en las asignaturas *Tecnología educativa* y *Diagnóstico en educación*, mientras que dichas diferencias se acortaron en las disciplinas: *Orientación para el empleo*, *Prácticas externas I* y *Orientación educativa y profesional*. Esto pone de manifiesto de nuevo que el profesorado que imparte estas asignaturas tiene una visión más real de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Prestando atención a las asignaturas de cuarto curso, destaca la elevada distancia existente entre la percepción de los estudiantes acerca del nivel de logro de las competencias y las calificaciones obtenidas en la asignatura *Competencias y cualificaciones*. Esta distancia se acorta considerablemente en las disciplinas *Prácticas externas II* y *Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación*. Desde el punto de vista del profesorado, en todas las asignaturas de este último año de Grado en Pedagogía no se apreciaron grandes diferencias entre las variables estudiadas. En este sentido, destaca la prácticamente inexistente distancia entre promedios en la asignatura *Prácticas externas II*.

Por otro lado, a nivel general, existe una correlación positiva, moderada y significativa, que muestra la coherencia que poseen los alumnos a la hora de percibir su propia adquisición de las competencias y su calificación global. Esto implica que los estudiantes de Grado en Pedagogía, a pesar de las diferencias muestrales, en general, apuntan coherentemente su percepción de logro competencial y sus calificaciones.

A un mayor nivel de concreción se observa que en el primer, segundo y tercer curso la correlación entre las variables estudiadas no fue significativa. Esto indica que en estos casos lo que opinan los alumnos sobre su interiorización de las competencias no se corresponde con sus calificaciones. De modo distinto ocurre en cuarto curso, donde sí se obtuvo una correlación positiva, medio-alta y significativa entre las calificaciones obtenidas por los alumnos y su consideración sobre el logro final que han tenido de las competencias. Así, en

el último año de carrera, más se acercan las percepciones del alumnado a la realidad.

Por otro lado, en el caso de los docentes, no existe significación estadística en las correlaciones encontradas en cuanto a la consideración del logro de competencias conseguido por sus alumnos y la calificación obtenida por los mismos, ni a nivel general, ni por cursos. Por lo tanto, la percepción de los docentes sobre la interiorización competencial por parte de sus alumnos, no se corresponde con la calificación final que éstos obtienen.

## **7.2. Luces y sombras: prospectiva de la investigación**

Haciendo un recorrido histórico por la universidad en las últimas décadas, es innegable la contribución considerable de ésta en el avance de la sociedad española, pero, a pesar del buen balance, despuntan algunos aspectos en los que existen ciertas ineficiencias (Michavila, 2011). De este modo se observa que los grandes retos que se han venido planteando a lo largo de esta profunda reforma universitaria, aunque han sido acaecidos por y para beneficiar a las instituciones universitarias y a todos los elementos que la conforman, también conllevan algunos aspectos negativos que hoy por hoy están generando un gran debate social (Cazorla, 2011). Esta circunstancia queda demostrada al analizar la disconformidad encontrada a la hora de observar la contrariedad que surge en la piel estudiantil a la hora de percibir su nivel de interiorización competencial, con los resultados que finalmente obtienen.

A modo de prospectiva y conclusión final, partiendo del supuesto sobre el que descansa esta investigación, el cual reza que España no ha sido ajena a los efectos de las grandes tendencias de transformación global de las últimas décadas (Consejo Económico y Social, 2015), después del recorrido planteado alrededor del marco del EEES, y el modelo competencial que envuelve todo el estudio, se vislumbra una necesidad de seguir caminando hacia el cambio, tanto metodológico como evaluativo, para favorecer el desarrollo de las competencias transversales y específicas (Cano, 2008) de la titulación de



Grado en Pedagogía. A día de hoy, el concepto de competencia es, probablemente, uno de los términos más referidos en la conformación de los discursos pedagógicos actuales (López Gómez, 2016), por ello se hace más que necesario replicar el estudio en diferentes universidades para contrastar los resultados obtenidos, ampliando el número de datos y haciendo mayor hincapié en la información cualitativa que ofrece la muestra encuestada.

En la investigación se pone de manifiesto la falta de relación existente entre el nivel de logro competencial que adquieren los estudiantes al finalizar las materias estudiadas y las calificaciones alcanzadas por los mismos, al contrario que en la investigación realizada por Mirete y García Sánchez (2014), quienes expusieron la positiva relación existente entre un mejor rendimiento académico y una mayor implicación con la asignatura. Lo cual evidencia que, aun estando inmersos dentro del modelo competencial, se sigue evaluando por contenidos y no por competencias, dada la escasa coherencia entre el grado de adquisición de las mismas, desde la percepción de ambos colectivos (estudiantes y docentes) y las calificaciones obtenidas por los alumnos. En este sentido, para fomentar el modelo de formación en competencias es preciso que se renueven metodologías de enseñanza y evaluación, que se incorporen actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, destacando la trascendencia de una evaluaciones que aporte retroalimentación permanente a los estudiantes (Villaruel y Bruna, 2014).

Por otra parte, hay que otorgar al aprendizaje a lo largo de toda la vida el protagonismo que se merece dentro de las instituciones que, al fin y al cabo, cincelan a las personas durante toda la trayectoria y caminos que va surcando. Por ello, esta formación continua debe dilatarse en el tiempo y no focalizar su atención solo en la educación centrada en el trabajo y en las habilidades profesionales, sino asumir también el ambicioso objetivo de formar ciudadanos sociales, capaces de controlar el futuro de las efímeras y volátiles circunstancias que les rodean y el suyo propio (Bauman, 2007). Considerando este aprendizaje a lo largo de la vida, Clemente y Escribá (2013), ponen de manifiesto las percepciones de logro de competencias genéricas en la

universidad del alumnado que ya se ha incorporado al mundo laboral y aquel que únicamente centran su tiempo al estudio. En este terreno, mientras algunos autores apuntan una inserción profesional más exitosa que la de aquellos egresados que sólo estudiaron (Planas-Coll y Enciso-Ávila, 2014), otros señalan que el trabajo puede afectar negativamente al desempeño académico de los estudiantes que tienen una jornada laboral superior a 15 horas semanales (Ruesga, Da Silva y Monsueto, 2014). Según Finkel y Barañano (2014), la universidad no puede obviar la notoria trascendencia del hecho de la creciente heterogeneidad del alumnado, así como el gradual aumento de presencialidad de aquellos que superan los 25 años de edad, destacando incluso sobre éstos los estudiantes casados, y, sobre todo, con cargas familiares.

Como se ha expuesto a lo largo de esta tesis doctoral, las transformaciones que experimenta la sociedad en los últimos años plantean ciertos desajustes entre la formación que reciben los alumnos en las instituciones de educación superior y la demanda generada por el sistema productivo. Todo ello ha supuesto en las universidades e instituciones del mismo ámbito destacar la necesidad de realizar estudios acerca de la situación real a la que se enfrentan sus titulados cuando abandonan la institución, los procesos de búsqueda de empleo y el acceso al trabajo (Michavilla, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016; Ruiz y Molero, 2010). Es decir, la universidad se encuentran inmersas en un contexto donde la información que aportan los graduados debe ser tomada en consideración, dado que ésta puede ser de gran utilidad a la hora de definir y diseñar propuestas de actuación para con las instituciones educativas, además de resultar su perspectiva fundamental a la hora de tomar decisiones para la mejora y actualización de las enseñanzas, siendo esta información imprescindible para el sistema de garantía de calidad de los títulos (Rodríguez Esteban y Vieira, 2010).

Así pues, la relación entre formación y ocupación, y, en este sentido, el aprendizaje en competencias en la enseñanza universitaria es un ámbito de mejora trascendental que hasta hace muy poco ha estado relegado a un segundo plano. Por ello, con el propósito de aproximar la universidad al sistema

productivo (Bartual, 2016; Instituto Nebrija de Competencias Profesionales y Nebrija Business School, 2013), se considera relevante para futuras investigaciones conocer la percepción de los egresados acerca de la posible conexión entre los estudios que cursaban junto con la formación que estaban adquiriendo y el desempeño profesional (Álvarez Pérez, González Afonso y López Aguilar, 2009). Como también lo es la opinión de los empleadores, siendo muchos los estudios que prestan atención a sendas voces (Humberg, Van der Valden y Verhagen, 2013; Martín, Rabadán y Hernández, 2013; Tuyet, 2014).

Dada pues la correlación positiva entre niveles adecuados de educación y formación y la empleabilidad (Consejo Económico y Social, 2015), se vislumbra la inminente necesidad de seguir implementando técnicas pedagógicas que desarrollen y evalúen las competencias, procurando que se éstas se asemejen al desempeño real de la profesión (Carrasco, 2012). Igualmente, deteniéndonos tanto en las competencias requeridas para obtener un empleo como en las necesarias para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores (University Alliance 2014), las instituciones educativas pueden favorecer la inserción al mercado laboral, con actuaciones relevantes dentro de los planes de orientación y tutoría (Rodríguez Espinar, Prades, Bernáldez y Sánchez Castiñeira, 2010), como puede ser la visita de profesionales en ejercicio a las aulas universitarias y/o, además de las prácticas externas, el acercamiento de los estudiantes universitarios a las futuras empresas o instituciones en las que en un futuro pueden desempeñar su puesto de trabajo con el fin de entrar en contacto directo con variedad de perfiles profesionales dentro del ámbito de la Pedagogía.

Como se ha mencionado en capítulos precedentes, en esta investigación nos ha quedado pendiente valorar la pertinencia de las competencias de la asignatura *Trabajo fin de Grado*, así como el nivel de logro de las mismas alcanzado por los estudiantes. Es nuestro propósito concertar citas individualizadas con los estudiantes de cuarto curso una vez presentado su *TFG* (en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia este trabajo no se expone y defiende

oralmente, salvo en el caso de que el alumno sea propuesto para matrícula de honor) para, mediante entrevistas a ellos y a sus orientadores (tampoco en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia hay tutores/directores del *TFG*), conocer, mediante un estudio cualitativo que complemente al aquí presentado, el grado de pertinencia y nivel de logro de las competencias relativas a esta asignatura.

Como última reflexión, añadir que por todo lo dicho, esta investigación no supone el final, sino el comienzo de nuevos estudios en el que las competencias del pedagogo constituyan el núcleo central de los mismos. Nos encontramos en un momento crucial en el que, como ya se mencionó en el marco teórico de esta tesis doctoral, el Grado en Pedagogía acaba de ser acreditado en la Universidad de Murcia (ANECA, 2017), por lo que es ahora cuando se tiene la ocasión de reestructurar las competencias de las diferentes fichas de materia que integran dicho título, de manera que puedan alcanzar un punto óptimo de claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad. Así que continuar indagando en el diseño y aplicación de prácticas metodológicas y evaluativas innovadoras para que los estudiantes puedan desarrollar plenamente el nivel competencial que en éste y en momentos emergentes, demanda la sociedad.

# Referencias



- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2012). *Informe de seguimiento del título de Grado en Pedagogía (2012)*. Recuperado de: [http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/sites/default/files/informes/seguimiento/MON\\_G\\_CSJ1\\_UMU\\_Pedagogia\\_2012\\_1\\_2500382.pdf](http://srv.aneca.es/ListadoTitulos/sites/default/files/informes/seguimiento/MON_G_CSJ1_UMU_Pedagogia_2012_1_2500382.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2015). *Informe de seguimiento del título de Grado en Pedagogía (2015)*. Recuperado de: [http://www.um.es/documents/299436/2294426/MOM\\_G\\_UMU\\_CSJ1\\_Pedagog%C3%ADa\\_2014\\_1\\_2500382.pdf/71709b60-709b-492a-aaee-7a4c8b75e0ca](http://www.um.es/documents/299436/2294426/MOM_G_UMU_CSJ1_Pedagog%C3%ADa_2014_1_2500382.pdf/71709b60-709b-492a-aaee-7a4c8b75e0ca)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2017). *Informe final. Evaluación para renovación de la acreditación*. Recuperado de <http://www.um.es/documents/299436/5097174/Informe+Final+G+en+Pedagog%C3%ADa.pdf/6fb2a9ac-e9e9-418b-b1f1-5dac8bfdab79>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2009). *Informe de verificación del Grado en Pedagogía. Universidad de Murcia*. Recuperado de: [http://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=55e4a244-588f-467a-889e-37041ee0d2a0&groupId=299436](http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=55e4a244-588f-467a-889e-37041ee0d2a0&groupId=299436)
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). *Marco general para la integración Europa*. Barcelona.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2005). *Procés d'avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Informe 2004*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Aguadero, F. (1997). *La sociedad de la información*. Madrid: Acento Editorial.

- Albert, C., Juárez, J.P., Sánchez, R. y Toharia, L. (2003). Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos. *Revista de Educación*, 330, 137-155.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación profesional*, 2(5), 23-27.
- Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., y Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.
- Aliaga, F. (2009). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario: contraste entre intenciones y hechos. En J. Jornet (ed.), *La letra sin sangre entra*, (pp.19-31). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Aliaga, F. (1999). Internet e investigación educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 485-489.
- Allen, J. y Van Der Velden, R. (2001). Effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search, Educational mismatches versus skill mismatches. *Oxford Economic Papers*, 53(3), 434-452.
- Alonso, L. E., Fernández Rodríguez, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/148145/publi\\_competencias\\_090303.pdf](http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf)
- Álvarez Pérez, P.R., González Afonso, M.C. y López Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-19.



- Álvarez Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Álvarez Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., del-Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmeron-Vilchez, P. (2011). Teachers' needs for teaching in the european higher education area (EHEA). *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, 17(1), 1-22.
- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.
- ANECA. (2005). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. 1.*
- ANECA. (2007). *REFLEX. Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*, Madrid. Recuperado de [http://www.aneca.es/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)
- ANECA. (2008). *Informe graduados. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto Reflex*. Recuperado de <http://www.aneca.es>
- ANECA. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Icono.
- Angelini, M.L., y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado: La simulación y juego y el flipped classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16-30.

- Angulo, J. Corpas, M.C. García, J.D. y González, I. (2006). Las competencias de la titulación de psicopedagogía a nivel andaluz: investigando la opinión del profesorado, del alumnado universitario y de los profesionales de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 575-594.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz. M.P. (Coords.) (2009). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz. M.P. (Coords.) (2007). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz. M.P. (Coords.) (2008). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia*. Murcia: Editum.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Univesitat de València – Estudi General.
- Bardisa Ruiz, T., Callejo Gallego, J., Bautista Liébana, J. R., Martínez Romero, R., y Sáinz Ibáñez, M. (2001). *Valoración y uso de las guías didácticas en la UNED*. Recuperado de [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/INFORME%20INVESTIGACION\\_MADI\\_GUIAS.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/INFORME%20INVESTIGACION_MADI_GUIAS.PDF)

- Barjola Valero, P., Gómez Esquer, F., González Gutiérrez, J.L., López López, A., Mercado Romero, F. y Rivas Martínez, I. (2011). Crédito ECTS: ¿Realidad o ficción?. *Bordón*, 63(2), 75-90.
- Barkholt, K. (2005). The Bologna Process and integration theory: convergent and autonomy. *Higher Education in Europe*, 30(1), 23-29.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa
- Barquero, J. y Ortiz, M. (2006). *Financiamiento de la Educación Superior: Antecedentes y tendencias en el contexto nacional e internacional*. San José C.R: Universidad de Costa Rica. (Editorial Universidad de Costa Rica).
- Bartolomé, M. (2000). *Hacia dónde va la investigación educativa*. Discurso presentado en la inauguración del curso 2000-2001. Inédito. Universidad de Barcelona.
- Bartram, D. y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- Bartual, M.T. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bautista, M.J. (2006). Educación y competencias. En M.A. Murga y M.P. Quicios (Coords.). *La reforma de la universidad: cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 123-134). Madrid: Dykinson.
- Bautista, M.J., Gata, M. y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula Abierta*, (82), 173-189.

- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J.B. (2004). *Teaching for Quality Learning at University*. Madrid: Narcea.
- Bishop, J. (1995). Expertise and Excellence. *Center for Advanced Human Resource Studies Working Paper 95-13*, 1-105.
- Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto Navarro, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, A. Morales, P. y Torre, J.C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Bonal, X. (2015). Crisis, educación y desigualdad: una cuestión de paradojas. *Investigar em Educação*, 2(3), 23-32.
- Bonsignore, K. (2004). Creating and Implementing a Student ePortfolio Project. In R. Ferdig, C. Crawford, R. Carlsen, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2004* (pp. 53-55). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved September 29, 2016 from <https://www.learntechlib.org/p/11941>.
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en Educación Superior. En Blanco, A. (ed.). *Desarrollo y evaluación de competencias* (pp. 17-35). Narcea. Madrid.

- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Benito A. y Cruz A. (coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela ante el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Borrero, A. (2008). *Historia Universitaria. La Universidad en América, Asia y África. Tomo III. La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.). *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. XVII-XIX). London: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Bozu, Z. y Canto Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón*, 62(4), 51-63.
- Brew, A. (Ed) (1995). *Directions in Staff Development*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988): *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge

- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10.
- Buendía, L., Olmedo, E. y González Gijón, G. (2010). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 185-202.
- Burriel, C., García-Posada Gómez, E., Martínez Cuadrado, J., Martínez Cuadrado, M. y Esteban Martín, L. D. (2006). *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/75588>
- Cabero Almenara, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior*. Madrid: MEC.
- Cabrera, A.F., Weerts, D.J. y Zullick, B.J. (2005). Making an impact with alumni surveys. *New Directions for Institutional Research*, 126, 5-17.
- Calvo A., Susinos T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75-88.
- Calvo, A. y Mingorance, C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-342.
- Calvo, A. y Mingorance, C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 361-383.
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.

- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15189/1/rev123COL1.pdf>
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿cómo lograrlo? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 181-204.
- Cantonnet Jordi, M.L., Berbegal Mirabent, J. y Aldasoro Alústiza, J.C. (2013). Análisis de la adaptación al EEES a través de las encuestas de satisfacción del alumnado El caso de la asignatura de Seguridad y Prevención de Ingeniería de la Edificación de la Universidad del País Vasco (España). *Tendencias Pedagógicas*, 21, 119-132.
- Capllonch, M. y Buscà, F. (2006). *Pros y contras de la evaluación formativa en el proceso de adaptación al EEES. El caso de la asignatura de fundamentos de la educación física y su didáctica*. En Actas del I Congreso Nacional de evaluación formativa en docencia universitaria. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63(1), 15-31.
- Carrasco, A. (2012). *Desarrollo de competencias transversales en los estudios de ingeniería y espacio formativo de Blended-Learning en la enseñanza de segundas lengua*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/2890/TESIS%20Carrasco%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona.
- Carta Magna de las Universidades Europeas. (1998). En <http://www.crue.upm.es/cmue.htm>

- Castells, M. (2006). *Observatorio global. Crónicas de principios de siglo*. Barcelona: La Vanguardia Ediciones, S.A.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro Morera, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordón*. 63(1), 109-123.
- Cazorla, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91-104. Recuperado de file:///E:/Eme/Citas/Dialnet-UnaAproximacionALosAspectosPositivosYNegativosDeri-4584986.pdf
- Cebrian, J.L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus.
- Centre for the Development of Vocational Training CEDEFOP (2010). *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2014). *Desajuste de competencias: Más de lo que parece a simple vista*. Nota informativa. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014\\_es.pdf](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/NI-032014_es.pdf)
- Cifuentes, P. (2008). Panorama de la Educación Superior en Europa en el marco del proceso de Bolonia. En J. R. Flecha (coord.). *El proceso de Bolonia y la Enseñanza Superior en Europa* (pp. 45-66). Madrid: Editorial Instituto Superior Estudio Europeos.
- Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Clemente, J.S. y Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las



- competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2ª ed). New York: Academic Press.
- Colás Bravo, P., y De Pablos Pons, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Ediciones Málaga: Aljibe.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Colás P. y de Pablos J. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Colás, P., Jiménez, R. y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comunicado de Bergen. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior- Alcanzando las metas*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Comunicado de Bucarest. (2012). *Consolidando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Comunicado de Budapest-Vienna. (2010). *Budapest-Vienna declaration on the european higher education area*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos->

- internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos
- Comunicado de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Comunicado de Lovaina. (2009). *El proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC.
- Consejo de Universidades (1985). *El mercado de trabajo de los titulados universitarios en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo de Universidades (1988). *La situación y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo de Universidades (1989). *El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo: 1976-1986*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Económico y Social (CES) (2015). *Informe de competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid: Autor.
- Consejo Económico y Social de España-CES (2009). *Informe del sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.
- Cooper-Hind, H., y Taylor, J. (2012). Student Complaints: An Accurate Measure of Student Dissatisfaction? *Higher Education Review*, 44(3), 54-80.

- Corrales H. y Rodríguez, B. (2003). *La transición del sistema educativo al mercado laboral. Análisis de los factores determinantes del primer desempleo*. Actas de las V Jornadas de Economía Laboral. Universidad Rovira i Virgili.
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 323-334.
- Crosier, D., Purser, L. y Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association.
- De la Cruz Tomé, M.Á. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191-216.
- De la Iglesia, M.C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. doi: 10.5209/rev\_RCED.2011.v22.n1.4
- De la Orden Hoz, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- De La Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389.
- De Miguel Díaz, M. (2005) (Coord.): *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0118.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración*

- europa*, 2, 16-27.
- De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 71-92.
- De Miguel, M. (2004). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Pablos, J., Colas, P., González Ramírez, T. (2007). La Adaptación de las Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un Procedimiento Metodológico para el Diseño de Planes Estratégicos. *Revista investigación educativa*. 25(2), 533-554.
- De Pablos, J. (2007). El cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 15-44.
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 6-16.
- De Sélys, G. (1995). *Privé de public, á qui profitent les privatisations*, Bruselas: EPO.
- De Vargas, M. R., Barrios, B. J., y Santiago, L. R. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 16, 64-91.
- Declaración de Berlín, C. (2003). *Declaración Superior Europea*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*.

- Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Declaración de Praga. (2001). *Hacia el área de la educación superior europea*. Recuperado de <http://www.aneca.es/Actividad-internacional/Documentos-internacionales-de-referencia/Comunicados-de-los-ministros-europeos>
- Del Barrio, J.A. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63(2), 15-25.
- Del Pozo Andrés, M.M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73.
- Delanty, G. (2008). *La universidad y la ciudadanía cosmopolita*. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7958/03%20\(28-31\).pdf](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7958/03%20(28-31).pdf)
- Delgado, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC.
- Delgado, A.M., y Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 23, 103-110.
- Delors, J., Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B... Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale development. Theory and applications* (2a ed.).

- Thousand Oaks, CA, E.U.: Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Didriksson, A. (2010) Una nueva universidad para la sociedad del conocimiento. *Revista Temas*, 5, 33-41.
- Didriksson, A. (2000). Tendencias de la educación superior al fin de siglo: Escenarios de cambio. En Tünnermann, C. y López Segrera, F. *La educación en el horizonte del siglo XXI* (pp. 185-199). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Dochy, F. Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 3-29. Recuperado de [http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu\\_boletin\\_vol2\\_n2.htm#dochy](http://turan.uc3m.es/uc3m/revista/MAYO02/redu_boletin_vol2_n2.htm#dochy).
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Draper, S. (2004). Feedback in interactive lectures using an electronic voting system. En H. Dreyfus y S. Dreyfus (2005). Expertise in real world context. *Organization Studies*, 26(5), 119-192.
- Echeverría, B. (2002). La gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.
- Edmondson, K. M. (2005). Assessing Science Understanding through Concept Maps. En J. J. Mintzes, J. H. Wandersee et J. D. Novak (dirs.). *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View* (pp. 15-44). San

- Diego: Elsevier Academic Press.
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la Educación Superior basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 205-218.
- ENQA (2005). Report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Recuperado de <<http://www.enqa.net/bologna.lasso>>
- Eraut, M (2006). *Learning Outcomes and Competencies: the approaches relation both in Higher Education*. Seminario RED-U, Barcelona.
- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Escribano, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 16, 65-82.
- Espacio Europeo de Educación Superior. (2002). *Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf>
- Esteve Zaragoza, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, F., Adell, J., y Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI*. Comunicación

- en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Yerevan: ENQA.
- EURYDICE. (2002). *Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education (5)*. Madrid: MEC.
- EURYDICE (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad 2014*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Unión Europea. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/165ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165ES.pdf)
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. (2009). *Título de Grado en Pedagogía*. Recuperado de <http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/pedagogia/documentacion>
- Feijoo, R.M.A. (2004). La Guía Didáctica un material educativo para promover el aprendizaje autónomo: evaluación y mejoramiento de su calidad en la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7(1), 179-192.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16(2), 1-27.
- Fernández Berrueco, M.R. (2008). Programas de Auditoría Institucional Universitaria. Comparación de la Propuesta Española con el Sistema Británico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 155-



170.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, A. (2010). *Cambio de la cultura de evaluación educativa no solo de métodos*. Paper presented at the Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian-Donostia.
- Fernández, L.M. y Cabaco, A.S. (2008). El crédito europeo (ECTS): concepto, métodos de asignación e implementación docente. En A. Jiménez Eguizábal (dir.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 147-168). Madrid: Dykinson.
- Fidalgo, R.T. y García, J. N. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula Abierta*, 35(1,2), 35-48.
- Finkel, L., y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103. Recuperado de [http://www.academia.edu/6930104/La\\_dedicaci%C3%B3n\\_al\\_estudio\\_y\\_al\\_trabajo\\_de\\_los\\_estudiantes\\_universitarios\\_en\\_Espa%C3%B1a](http://www.academia.edu/6930104/La_dedicaci%C3%B3n_al_estudio_y_al_trabajo_de_los_estudiantes_universitarios_en_Espa%C3%B1a)
- Fisher, K.M. (2005). SemNet Software as an Assessment Tool. En, J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. D. Novak (dirs.), *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View* (pp. 197-222). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Flores, R.I.L., Honduras, C., Dunkel, H., y Teschner, W. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* (Tesis doctoral). Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg.

- Freire, M.L., Teijeiro, M.M. y París, C. (2013). La educación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, 362, 13-41. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Frost, J., De Pont, G. y Brailsford, I. (2012). Expanding assessment methods and moments in history. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 37(3), 293-304.
- Fulford, A., Robinson, D. y Thompson, R. (2015). Teacher education for lifelong learning. In: *Teaching in lifelong learning: a guide to theory and practice*. Open University Press.
- Fullana, J., Pallisera, M., Tesouro, M., y Castro, M. (2007). La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional, *Bordón*, 59(4), 565-580.
- Fullana, J., Planas, A., Soler, P., Tesouro, M. y Pallisera, M. (2011). La formación continua de los profesionales de la acción socioeducativa: un estudio de necesidades. *Bordón*, 63(4), 29-42.
- Fundación Universidad-Empresa. (1986). *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo: el primer empleo de los titulados universitarios*, Madrid, Fórum Universidad y Empresa.
- Fundación Universidad-Empresa. (1988). *Experiencias y acercamiento entre la Educación Superior y el empleo*, Madrid, Fórum Universidad y Empresa.
- Fundación Universidad-Empresa. (2004). *Estudio sobre la Necesidad de Acciones de Orientación para Adecuar la Oferta y Demanda de Estudios Universitarios al Mercado Laboral de la Comunidad de Madrid*. Fundación Universidad-Empresa.
- Fundamentos Everis (2016). *II Ranking Universidad-Empresa fundación everis. Encuesta a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los*

- recién titulados. Recuperado de [https://www.fundacioneveris.com/informe\\_universidad\\_empresa\\_2016.pdf](https://www.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.pdf)
- Gabilondo, A. (2009). Intervención del Ministro de Educación en el Acto de Inauguración del Curso Universitario. Recuperado de <http://www.educacion.es/horizontales/prensa/discursos/2009/09/salamanca-ministro.html>.
- Galiana, D. y López Martínez, D. (2003). Sistemas de información de las unidades de fomento del empleo. En Vidal, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 147-170). Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Gallardo, B., Garfalla, P.R., Sahuquillo, P.M., Verde, I., y Jiménez, M.A. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 270, 229-254. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-370-304
- Gallardo, D., Sánchez, M.I., Corchuelo, M.B., y Guerra, A. (2010). Diagnóstico del voluntariado corporativo en la empresa española. *Revista de Estudios Empresariales. Segunda época*, 2, 54-80.
- Galleho, D. Cacheiro, M.L. Martín, A.M. y Wilmer, A. (2009). El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30, 1-30. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos\\_n30\\_pdf/Edutec-e30\\_Gallego\\_Cacheir\\_Martin\\_Angel.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edutec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf)
- García Aracil, A. (2009). European graduates level of satisfaction with higher Education. *Higher Education*, 57(1), 1-21.
- García de Cortázar, M.L. (1987). *Educación superior y empleo en España*,

Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

García García, M.J., Terrón, M., y Blanco Archilla, Y. (2010). Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. *Revisión*, 3(2). Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7902/p204.pdf>

García Olalla, A. (2005). *La evaluación de las asignaturas desde las competencias*. En, Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (coords.), I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria. Bilbao: Universidad de Deusto.

García Retana, J.A. (2011) Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>

García Sanz, M. P. (2008). Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. *Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Editum.

García Sanz, M.P. y Morillas Pedreño, L.R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 113-124. Recuperado de <http://www.aufop.com>

García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Editum.

García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 63-80). Murcia: Editum.

García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la*

- evaluación de programas*. Murcia: D.M.
- García Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación el Profesorado*, 17(1), 87-106.
- García Sanz, M.P., Belmonte, M.L. y Galián, B. (en prensa). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. *Estudios Pedagógicos*.
- García Sanz, M.P., Hernández Pina, F., García Sánchez, F.A., Parra, J., Martínez Segura, M.J., Maquilón, J.J.,... y Robles, R. (2008). Adaptación de asignaturas del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia al EEES. En Arnaiz, P., Hernández Abenza, L. y García Sanz, M.P. (Coords.). *Experiencias de innovación educativa en la Universidad de Murcia* (2007). Murcia: Editum.
- García, A., Briones, A. J., Busquier, S., García, M.S., de Miguel, M.D., Mulas, J., Perez, J. y Vicente, C. (2010). *Manual de elaboración de guías docentes adaptadas al EEES*. Universidad Politécnica de Cartagena.
- García, G.A. y Mirón, C.G. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1508553686?accountid=17225>
- García, J., Tobón, S. y López, N. (2009). *Currículo, didáctica y evaluación por competencias*. Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana.
- Gargallo, B., Morera, I., Y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901-915. doi: 10.6018/analesps.32.1.179871
- Garraway, J., Volbrecht, T., Wicht, M. y Ximba B. (2011). Transfer of knowledge between university and work. *Teaching In HigherEducation*,

16(5), 529-540.

Gata, M., Bautista, J.M., y Mora, B. (2003). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia. *Aula abierta*, 82, 173-190.

Gerard, F.M. (2008). *Evaluer des competences*. Bruxelles: De Boeck.

Gil Flores, J., García Jiménez, E., y Santos López, C. (2010). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.

Gil Flores, J., Álvarez, V., García Jiménez, E. y Romero, S (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral, *Bordón*, 61(3), 73-91.

Gilles, J.L., Detroz, P. y Blais, J.G. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 36(6), 719-733.

Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goldschmidt, N.P. (2005). Lessons learned from surveying employers, *Assessment Update*, 17(4), 1-3.

Gómez, J. A., Llorens, M., Herrero, C. y Moltó, G. (2011). *La guía didáctica como eje central en la implantación de metodologías activas*. En II Congreso Internacional de Docencia Universitaria (II CIDU 2011).

González López, I., y López Cámara, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.

González Ramírez, T. (2004). El Proceso de Convergencia Europea y la Identidad de las Universidades en la Europa del Conocimiento. *Revista*

*Fuentes. 6. 53-67.*

- González Ramírez, T. y Barragán Sánchez, R. (2005). Perfil Formativo y Competencias Profesionales de los Titulados en Pedagogía en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de ciencias de la educación, 204*, 539-562.
- González, C. Martínez, P. y González, N. (2015). El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19*(1), 398-399.
- González, J.M.G., Montaña, J.L.A. y Hassall, T. (2009). Bologna and beyond: A comparative study focused on UK and Spanish accounting education. *Higher Education in Europe, 34*(1), 113-125.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. *Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto*.
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning educational structures in Europe: Universities' contribution to the Bologna process: an introduction*. University of Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process*, Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Goñi, J. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Green, A. (1998). Core skills, key skills and general culture: in search of the common foundation in vocational education. *Evaluation & Research in Education, 12*(1), 23-43.

- Gronlund, N.E. y Cameron, I.J. (2004). *Assessment of Student Achievement*, Toronto, Canadá: Pearson Educación.
- Guasch, T. Guardia, L. y Barberá, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *Revista de Docencia Universitaria*, 3. Recuperado de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m3/uoc.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m3/uoc.pdf)
- Guereña, J.L., Hernández Díaz, J M., De Puelles Benítez, M., Ruiz Berrio, J., Sanchidrián Blanco, C., Terrón Bañuelos, A... Viñao Frago, A. (2012). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX* (Vol. 190). Ministerio de Educación.
- Gullickson, A.R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- Guth, J. (2006). The bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organization of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, 31(3), 327-338.
- Guzmán Ibarra, I., y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 151-163.
- Hanrahan, S. e Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views, *Higher Education Research and Development*, 20(1), 53-70.
- Hernández Prados, M.Á., Gomaríz Vicente, M.Á., Parra Martínez, J. y García Sanz, M.P. (2015). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2),127-151
- Herrero, R., González, I., y Martín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en Educación Superior. *Revista de Ciencias*



- Sociales*, 21(4), 461-478.
- Hirtt, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de <http://www.stes.es/socio/nico/3ejes.pdf>
- Hodson, P., y Thomas, H. (2003). Quality Assurance in Higher Education: fit for the new millennium or simply year 2000 compliant? *Higher Education*, 45(3), 375-387.
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: The “graduate identity” approach. *Quality in Higher Education*, 7(2), 111-119.
- Huba, M.E. y Freed, J.E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 164-181). Madrid: Morata.
- Huisman, J., y Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: Are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?. *European Journal of Education*, 39(3), 349-357.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers’ perspective*. Maastricht, Países Bajos: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Hyland, T. (1993). Competence, knowledge and education. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 57-68.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010a). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 381-407.
- Ibarra, M.S., y Rodríguez Gómez, G. (2010b). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la

- universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-49.
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares.
- Inda, M., Álvarez González, S. y Álvarez Rubio, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552.
- INEM (1995). *El mercado laboral de los titulados universitarios. Formación complementaria y salidas profesionales*, Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- INEM (2003). *Información del mercado de trabajo de las titulaciones universitarias del área de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Madrid: Subdirección General de Servicios Técnicos-Servicio de Observatorio Ocupacional.
- Informe de Autoevaluación. Licenciado en Pedagogía y Licenciado en Psicopedagogía (2º Ciclo). Cursos 2001/02 y 2002/03. II Plan de la Calidad de las Universidades. Primera Convocatoria.
- Instituto Nebrija de Competencias Profesionales y Nebrija Business School (2013). *Competencias más demandadas en la empresa y factores clave para la empleabilidad y el desarrollo personal*. Barcelona: Instituto Nebrija de Competencias Profesionales. Recuperado de [http://www.ccbierzo.net/portalBierzo/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0\\_30229\\_1.pdf](http://www.ccbierzo.net/portalBierzo/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_30229_1.pdf)
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio del rol de los cargos

- académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.
- Iraurgi, I. (2009). Evaluación de resultados clínicos (II). Las medidas de la significación clínica o los tamaños del efecto. *Norte de Salud Mental*, 34, 94-110.
- Izquierdo, T. (2015). Duración del desempleo y actitudes de los mayores de 45 años en Portugal y España: Un estudio comparativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 21-29.
- Jacobs, H.H. (2014). *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*). Madrid: Narcea Ediciones.
- Jauregi, P.A., Vidales, K.B., Casares, S.M.G., y Fuente, A V. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Jiménez, J.D. Sánchez, J. y Montero, R. (coords.) (2003). *Educación Superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa: la encuesta Cheers*. Granada: Universidad de Granada.
- Jimeno, J.F. (2000). La inserción laboral de los titulados universitarios en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 78-98.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, R.L., Penny, J.A. y Gordon, B. (2009). *Assessing performance: designing, scoring and validating performance tasks*. New York: Guilford Press.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Pub.
- Joseph, M. y Joseph, B. (1997). Employers' perceptions of service quality in Higher Education, *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(2), 1-13.
- Julià, J.F., Pérez, J.A. y Meliá, E. (2014). El cambio necesario de la

- universidad española, ante un nuevo escenario económico. *Interciencia*, 39(1), 60-67.
- Kauppinen I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64(4), 543-556.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Kelkar, M. y Paranto, S. R. (1999). Employer satisfaction with job skills of business College graduates and its impact on hiring behavior. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9, 73-89.
- Kinchin, I. M., Hay, D. B. y Adams, A. (2000). How a Qualitative Approach to Concept Map Analysis Can Be Used to Aid Learning by Illustrating Patterns of Conceptual Development. *Educational Research*, 42(1), 43-57.
- Kirby, D. (2011). Strategies for widening access in a quasi-market higher education environment: recent developments in Canada. *Higher Education*, 62(3), 267-278.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolio. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Knowles, M.S. (1982): *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. México: Alhambra Mexicana.
- Knust Graichen Marx, R. y Gómez Puente, S. M. (2009). La Evaluación con Enfoque por Competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(3), 104-125.
- Kosters, J. y Ritzen, M. (2003). The Amsterdam Faculty of Education's Digital Portfolio. En T.W. Banta (dir.), *Portfolio Assessment. Uses, Cases, Scoring, and Impact* (pp. 24-31). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lancaster, J., Waught, L. y Wood, J. (2008). *Designing and Implementing Student-Centered Assessment. Annual Assessment Conference*. Texas AandM University. Recuperado de: [http://assessment.tamu.edu/resources/conf\\_2008/Wood\\_StudentCenteredAssessment.pdf](http://assessment.tamu.edu/resources/conf_2008/Wood_StudentCenteredAssessment.pdf)
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2e edition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Deist, F.D., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Levi-Orta, G.C., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Linn, R.L. y Gronlund, N.E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*, 8e édition, Hillsdale (NJ): Prentice Hall.
- Little, B. (2005). Part-time students and employability, *Learning and Employability Series 2*. York, England: Higher Education Academy.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes Profesorado: *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Noguero, F. y Reyes Santana, M. (2001). *Dinámica de grupos en contextos formativos*. Huelva: Girón.

- López Pastor, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Ed. Miñó y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- López, F. (2006). Escenarios Mundiales de la Educación Superior. Análisis Global y Estudios de Casos. Buenos Aires. Argentina: CLACSO Libros.
- López, F. (2010). *Educación superior internacional comparada: escenarios, temas y problemas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- López, J. y Montañés, J.P. (2003). Cómo se obtiene la opinión de los empleadores, en Vidal, J. (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Salamanca, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 137-146.
- López, M.C., Pérez-García, M.P. y Rodríguez, M.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.
- López, V. M., Martínez, L. F. Y Julián, J. A. (2007). La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19.
- LOU, Cortes Generales del Reino. (2007). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de

- abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, 89, 16241-16260.
- Lovanova, T. y Sunin, Yu. (2008). Competence- Based Education: A Common European Strategy. *Computer modeling and New Technologies*, 2, 45-65.
- Lozano, C. (2001). *Educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Luzárraga, F. A., y Llorente, M. G. (2010). *La Europa que viene: el Tratado de Lisboa*. Madrid: Marcial Pons.
- Luzón Marco, J., Baelo Allué, S. y González Pueyo, I. (2008). *Webquests para un aprendizaje activo y colaborativo en la asignatura de inglés técnico*. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/117.pdf>
- Madrid Izquierdo, J.M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio siglo XXI*, 24, 207-210.
- Manzanares Moya, M. A., & Sánchez Santamaría, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 186-202.
- Mañé, F. y Miravet, D. (2007). L'adequació de la formació universitària, en A. Serra Ramoneda (ed.), *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 155-186.
- Maquilón, J.J., Sánchez Martín, M., y Cuesta, J.D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista electrónica de investigación*

*educativa*, 18(2), 144-155.

Marginson S. y Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 306-329.

Marshall, D. (2008). Differentiation by degrees: System design and the changing undergraduate environment in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 38(3), 1-20.

Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A.B. y Hernández March, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.

Martín del Pozo, R., Fernández Lozano, P., González Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.

Martín, P. y Bobb Wolff, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715.

Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2010). Formación basada en competencias. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 125-147.

Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Parra, J. (2009). Análisis de las funciones del tutor sanitario. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 223-245.

Martínez Irola, M. y Crespo Fernández, E. (2008). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio de Filología Ingles. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, 1(1 y 2), 161-175.

Martínez Mut, B. (2005). La educación laboral desde la formación por competencias. En J. Ruiz Berrio (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp. 375-395). Madrid: Complutense



- Martínez Sánchez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-30.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 513-531.
- Mateo, J. (2014). *Competencias clave y gestión de aula*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Canal Educación. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=weeG\\_jlVaoE](https://www.youtube.com/watch?v=weeG_jlVaoE)
- Mateo, J., Escofet Roig, A., Martínez-Olmo, F. y Ventura, J.J. (2009). Naturaleza del cambio en la concepción pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del EEES. Una experiencia para el análisis. *Revista Fuentes*, 9, 53-77.
- Mcdonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonzci, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, mayo-agosto, 41-72.
- Mcguinness, S. y Bennett, J. (2007). Overeducation in the graduate labour market: A quantile regression approach. *Economics of Education Review*, 26, 521-531.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Titulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas

- para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 3(1), 239-255.
- Michavila, F. (2011), Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria [REDUJ]*, 9(3), 15-27.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alonso Martín Escudero.
- Michavilla, F., Martínez, J. M., Martín-González, M, García-Peñalvo, F. J., Y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 260. *BOE-A-2007-18770*
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2017). *Renovación de la acreditación del Grado Oficial en Pedagogía por la Universidad de Murcia*. Recuperado de <http://www.um.es/documents/299436/4836086/ResolucionRenovacionAcreditacionGradoenPedagog%C3%ADa.pdf/5a3e0f0a-2f2a-4aa9-ba9c-e44330570656>
- Mirete Ruiz, A. B. y García Sánchez, F. A. (2014). Rendimiento académico y TIC. Una experiencia con Webs Didácticas en la Universidad de Murcia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 169-183.
- Mislevy, R.J. (2006). Cognitive psychology and educational assessment. En R. Brennan (ed.). *Educational Measurement* (4th Edition) (pp. 257-305) Westport, CT: American Council on Education and Praeger.
- Mislevy, R.J., Steinberg, I. y Almond, R. (2002). Design and analysis in task-based language assessment. *Language Testing*, 19(4), 477-496.
- Mislevy, R.J., Wilson, M., Ercikan, K. y Chudowsky, N. (2003). Psychometric principles in student assessment. En T. Kellahan y D. Stufflebeam (eds.),

- International handbook of educational evaluation* (pp. 489-532). Boston: Kluwer Academic.
- Mohanan, K.P. (2005). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*. National University of Singapore, Centre for Development of Teaching and Learning, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/>
- Moja, T. (2008). *Desafíos Institucionales y sus Implicaciones en las IES: transformación, misión y visión para el siglo XXI*. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7980>
- Monreal Gimeno, M.C. (2005). Las Guías Docentes como instrumento de innovación en la Enseñanza Superior en el marco de la Convergencia Europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, 33-47.
- Montanero, M., Mateos, V.L.; Gómez, V. y Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2010). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Número Monográfico XI. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M11/4-MontenegroPujol.pdf>.
- Montgomery, K. (2000). Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *The Clearing House; Education Module*, 73(6), 324-329.
- Mora, J. G. (2008). El "éxito laboral" de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, 1, 41-58.
- Mora, J. G. y Vidal, J. (2005). The emerging uses of alumni research in Spain, *New Directions for Institutional Research*, 126, 73-82.
- Morales, P. (2012). El profesor en la era de las competencias. En Muñoz San Roque, Isabel (Coord.) (2012). *El Espacio Europeo de Educación Superior, ¿ un cambio deseable para la Universidad?: algunas*

- experiencias de innovación docente en la titulación de Administración y Dirección de Empresas en ICAI-ICADE COMILLAS* (pp. 23-46). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, M.S. (2009). La empresa: un reto para los profesionales de la Pedagogía. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 329-342.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? Practical Assessment, *Research and Evaluation*, 7(3). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- Mostrom, A., y Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, 37(5), 397-405. doi: 10.1007/s10755-0129216-1
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñoz Cantero, J. M., Rebollo, N. y Espineira, E. M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-140.
- Muñoz San Roque, I. (2006). El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 39-62.
- Muñoz-Cantero, J. M., Rebollo- Quintela, N., y Espiñeira-Bellón, E .M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social, *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21, 227-247. Recuperado de <file:///C:/Users/MariPaz/Downloads/Dialnet-PercepcionDeCompetenciasEnEIEEES-4855655.pdf>
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher*

- Education in Learning Society*. London: Stationery Office.
- Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B. y Botella Pérez, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- Nayyar, D. (2008). Globalization: What does it mean for higher education. *The globalization of higher education*, 5, 40-50.
- Neubauer, D., y Ordóñez, V. (2008). *El nuevo rol de la educación superior en un mundo globalizado*. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/handle/2099/7944>
- Nijhuis, J. (2010). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies, *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 223-242.
- Niss, M. and Højgaard, T. (eds) (2011). *Competencies and Mathematical Learning. Ideas and inspiration for the development of mathematics teaching and learning in Denmark*. IMFUFA tekst nr, Roskilde University.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students*, 4e édition, Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Nitza, D. (2013). Learning centered teaching and backward course design from transferring knowledge to teaching skills. *Journal of International Research*, 9(4), 329-338. doi: 10.19030/jier.v9i4.8084
- Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric Theory*. McGraw.
- Observatorio Universitario de Inserción Laboral (2007). *Informe Reflex. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Observatorio Universitario de Inserción Laboral. Recuperado de <http://www.insercionlaboral.net>

- OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- OCDE. (2008) *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Consultado en [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013\\_eag-2013-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en)
- Ojeda Ortiz, J.A. (2015). La crisis de la Universidad y su transformación: la colaboración y el trabajo en red. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 28, 190-211.
- Olmedo Moreno, E.M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429.
- Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M.J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación*, 23, 131-157.
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero. Boletín Oficial del Estado, N°25, 2015, 29 de enero.
- Organización Internacional del trabajo [OIT] (2015). *Regional Model Competences Standards: Core competencies*. Bangkok, Tailandia: OIT.
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J.C. y Pérez-Cárceles, M.C. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*, 63(2), 2011, 27-40.
- Patterson, C.; Crooks, D. y Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25-31.

- Pavie, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pazo Haro, C.I. y Tejada Mora, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121-132.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Luño, A. E. (2015). Derechos y libertades en la Constitución de 1812. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 13-29.
- Pérez Pueyo, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Pueyo, Á., Taberero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, N., Ruíz Lara, E., Caploch Bujosa, M... y Castejón Oliva, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez, J. E., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 11, 175-196.
- Perrenoud, P. (1997). *Construiré des compétences des l'école*, 3e édition,

- París, Editions Sociales Francaises.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Phillippi, R. y Banta, T. W. (1994). Assessing employer satisfaction: a test of several survey techniques, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(2), 123-134.
- Pillai, S.; Khan, M.; Ibrahim, S.I. y Rafael, S. (2012) Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, 63(2), 187-204.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Pimienta Prieto, J. H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63(1), 2011, 77-92.
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque*. Estado de México, México: Pearson.
- Pineda Herrero, P., Agud Morell, I., y Ciraso Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis. *Revista de educación*, 372, 141-168.
- Planas-Coll, J., y Enciso-Ávila, I. M. (2014), Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios? *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 23-45.
- Plasschaert, A. J. M., Lindh, C., McLoughlin, J., Manogue, M., Murtomaa, H., Nattestad, A. y Sanz, M. (2006). Curriculum structure and the European Credit Transfer System for European dental schools: part I. *European*



- Journal of Dental Education*, 10(3), 123-130.
- Poblete, M. (2005). El Portafolio del Estudiante. Utilización del Portafolio como herramienta de aprendizaje y como estrategia alternativa de evaluación. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (coords.). *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2008). *El aprendizaje basado en competencias: claves docentes. IV Congreso internacional: La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno*. Valladolid Universidad: Europea Miguel de Cervantes..
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2004). *Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo*. En III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Bilbao.
- Poblete, M., García Olalla, A. y otros (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom Assessment. What Teachers Need to Know*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Prado, C. V. (2012). L'Espai Europeu d'Educació Superior i la seva implantació a les universitats espanyoles. *Revista catalana de dret públic*, 44, 253-283.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École

Polytechnique de Montréal.

Prendes, M. P. y Sánchez Vera, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 32, 21- 34.

Prieto Navarro, L. (2007). *El Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: PPC.

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2004). Foundation Degree qualification benchmark. Recuperado de <http://www.qaa.ac.uk/reviews/foundationDegree/benchmark/FDQB.pdf>

Race, P. (2003): ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.): *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: una aproximación al caso español en la década de los noventa. *Revista de Economía Pública. Hacienda pública española*. 55-80. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, Instituto de Estudios Fiscales.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, p. 87915). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

REAL DECRETO 1125/2003 del MECD. De 18 de septiembre de 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. BOE nº 224. Recuperado de [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17643](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17643)

Rengifo, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias*

- Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Retuerto, E. (1997). *El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 97, 103-114.
- Rey, B., V., Carette, A., De Frange y Kahn, S. (2003). *Les compétences a l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Riera, Jordi. (2004). La tasca professional del Pedagog/Psicopedagog en els diferents àmbits professionals d'actuació. *Revista EIX*, 0, 20.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 13, 79-106.
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor*, 187(Extra 3), 83-88.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (2004). La programación de la enseñanza. *El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez Castiñeira, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: Del diagnóstico a la acción, *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Universidad de León.
- Rodríguez Esteban, A., y Vieira Aller, M. J. (2010). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez Esteban, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de

- Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 83-91.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1). Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224596123.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224596123.pdf)
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: 10.5209/rev\_RCED.2015.V26.n1.42598
- Rodríguez Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez Moreno, M.L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Tipologías. Humanismo y Trabajo social*, 6, 139-153.
- Rodríguez, R. (2014). *¿Quién es el pedagogo/a?* Colegio de Pedagogos de Cataluña. Recuperado de: <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=2046&i=es>
- Rodríguez Pérez, R. y Simón, M.M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 101-113.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist?. *European Psychologist*, 7(3), 192.
- Roig, J. (1996). *El estudio de los puestos de trabajo. La valoración de tareas y la valoración del personal*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Rothwell, A. Herbert, I. y Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability:

- Construction and initial validation of a scale for university students, *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152-161.
- Rué, J. (2003). Instrumento de auto evaluación de la dinámica cooperativa de los grupos de trabajo. En J. Gairín y C. Armengol (coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruesga, S. M., Da Silva, J., y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265.
- Ruiz Carrascosa, J. y Molero, D. (2002). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad, *Bordón*, 54(1), 151-184.
- Ruiz Carrascosa, J. Y Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón* 62(1), 109-122.
- Ruiz Iglesias, M. (2008). *La evaluación de competencias*. Disponible en [http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA\\_TUTO/LA%20EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS.pdf](http://servicios.encb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/LA%20EVALUACION%20DE%20COMPETENCIAS.pdf)
- Ruiz Ruiz, J.M. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad, *Educación XXI*, 8, 87-102 ([www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-04.pdf](http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/08-04.pdf)).
- Ruiz Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de pedagogía: estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

- Rust, C., Price, M. y O' Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (2)147-164.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto, Berna and Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2003). *Key Competences for a Successful Life and Well-Funtioning Society*. Seattle, Toronto, Berna and Göttingen: Hogrefe and Huber.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F.: FCE.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sadler, D. Royce (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (35)5, 535-550.
- Salinas, B., y Cotillas, C. (2005). *Elaboración de la Guía Docente para la Convergencia Europea. Principios para su diseño*. València: Servei de Formació Permanent. Universitat de València.
- Sánchez Báscones, M., Ruiz Esteban, C. y Pascual Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 63(2), 53-64.
- Sánchez Elvira, Á., López González, M. Á., y Fernández Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-71.
- Sánchez Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón*, 64(1),

127-140

- Sánchez, A. M. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-30.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, M. Á., y Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria [REDU]*, 8(1), 35-73.
- Santana, L. y Álvarez, P. (1996). *Orientación y Educación Sociolaboral*. Madrid: EOS
- Sanz Díaz, M. T. (2011). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (QC), Editions du Renouveau Pédagogique.
- Segura Castillo, M. A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-25.
- Shay, S. (2005). The assessment of complex tasks: a double reading, *Studies in Higher Education*, 30(6), 663-679.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(18), 103-121.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sloane, P. J. (2003). Much ado about nothing? What does the overeducation literature really tell us? En F. Büchel, A. de Grip y A. Mertens (eds.), *Overeducation in Europe: Current issues in theory and policy* (pp. 11-

- 45). Cheltenham: Edward Elgar.
- Smeby, J-CH. y Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff, *Higher Education*, 49, 449-466.
- Standars and guideliners for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG), approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 2015.
- Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*, Sterling (VA): Stylus.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2010). ‘Teach as you preach’: the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers’ approaches to teaching’. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students’ approaches to learning: the effects of the learning/teaching environment, students’ perceptions of assessment demands and their learning strategies, *Studies in Higher Education*, 27(3), 275-286.
- Suárez, J. M., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. M. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Education Policy Analysis Archives*, 18(10), 1-33.
- Suárez, J., Almerich, G., Gargallo, B. y Aliaga, F. (2013). Las competencias del profesorado en TIC: estructura básica. *Educación XXI*, 16(1), 39-62.
- Tapscott, D. y Williams, A.D. (2011). *Macrowikinomics. Nuevas fórmulas para impulsar la economía mundial*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for



- tutors, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 7.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47.
- Teichler, U. (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Teichler, U. (2015). Changing perspectives: The professional relevance of higher education on the way towards the highly-educated society. *European Journal of Education*, 50(4), 1465-3435. doi: 10.1111/ejed.12146
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Tejada, J. (2000). "La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias". *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 4(1), 13-26.
- Tejada, J. (2012). La alternativa de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40. Doi: 10.5944/educxx2.15.2.125
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.

- Título de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. (2010). Recuperado de <http://www.um.es>
- Tobón S., Rial A., Carretero M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: ECOE Editores.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder. Powershift*. Barcelona: Plaza & Janes S.A., Editores.
- Torrelles, C., Coiduras, J.L., Isus, S., Carrera, X., París, G., y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15(3), 329-344.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba. 1918-2008*. (1ª ed.) Buenos Aires: CLACSO.
- Tuyet, T. (2014) Is graduate employability the 'whole-of-higher-education-issue'? *Journal of Education and Work*, 28(3), 207-227. Doi:10.1080/13639080.2014.900167
- UNESCO (2004), *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente. Guía de la Planificación*. París: UNESCO.
- Unidad de Calidad de la Universidad de Murcia (2006). *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Titulados de los cursos académicos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004*. Murcia: Universidad

de Murcia.

Universidad de Murcia (2010). *Competencias genéricas y transversales de la Universidad de Murcia para la implantación de títulos de Grado*. Vicerrectorado de Estudios. Recuperado de <http://www.um.es/vic-estudios/>.

University Alliance (2014). *Job ready: universities, employers and students creating success*. Recuperado de <http://www.unialliance.ac.uk/job-ready-sector-engineering/>

Ureña Ortín, N., Vallés Rapp, C. y Ruíz Lara, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 105-126). Madrid: Narcea.

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Madrid: MEC.

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa (Tomo II)*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Valle, J. M. (2007): La nueva política de la Unión Europea: elementos para un análisis crítico. En *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad Autónoma de Madrid.

Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

Van Apeldoorn, B. (2000). Transnational class agency and European governance: The case of the European Round Table of Industrialists. *New political economy*, 5(2), 157-181.

Van der Blij, M. et al (2002). *Competentieprofielen over schillen en knoppen*.

- Utrecht: Stichting Digitale Universiteit.
- Van der Klink, M., Boon, J. y Schlusmans, K. (2007). Competences and vocational higher education: Now and in future. *European journal of vocational training*, 40, 67-82.
- Van der Schaaf, M.; Baartman, L. y Prins, F. (2012). Exploring the role of assessment criteria during teachers' collaborative judgement processes of students' portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 847-860.
- Vázquez, J. A. (2011). Una financiación para el cambio universitario. *La cuestión universitaria*, 6, 30-39.
- Vázquez, J.A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, número extraordinario, 23-39.
- Verger, A. (2008a). El Rol de Ideas e Intereses en el Proceso de Transnacionalización de la Educación Superior. *Revista de Educación Superior*, 37(145), 41-56. Recuperado de [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/145/pdf/41\\_elrol.pdf](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/145/pdf/41_elrol.pdf).
- Verger, A. (2008b). Measuring educational liberalisation. A global analysis of GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 6(1), 13-31.
- Verger, A. (2013). Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291.
- Villa, A. (2004). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: ANECA*.
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero-Ice de la Universidad de Deusto.

- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Villa, L., Dávila, C. y Mora, J. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 5-23.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio S.XXI*, 24, 57-76.
- Villaruel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior. Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/335>
- Viso Alonso, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. 1. Madrid: EOS.
- Vitale, M. R. y Romance, N. R. (2005). Portfolios in Science Assessment: A Knowledge-Based Model for Classroom Practice. En J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. D. Novak (dirs.). *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View* (pp. 167-197). San Diego: Elsevier Academic Press,
- Wangenge-Ouma, G. (2008). Higher education marketisation and its discontents: the case of quality in Kenya. *Higher Education*, 56(4), 457-471.
- Watts, F. y García Carbonell, A. (eds.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. US Department of education, National center for education statistics (NCES).
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen, D.S. and Salganik, L.H., (eds.). *Defining and Selecting Key*

- Competencies*. (pp. 45-65). Seattle, Wash: Hogrefe and Huber Pub.
- Whiddett, S. y Hollyforde, S. (2003). *The competencies handbook*. London: CIPD.
- Wildt, J. (2013). The shift from teaching to learning. In: *Fraktion Bündnis*, 90, 14-18.
- Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., y Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Work Economic Forum [WEF] (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Zabalza Beraza, M. Á. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002a). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2002b). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. *Documento de trabajo*.
- Zabalza, M.A. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de

[http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383\\_act\\_35\\_3.pdf](http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/180/180383_act_35_3.pdf)

Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zambrana, L.A. y Manzano, V. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 269-276.





# Índice de Figuras

Figura 1. Cuatro pilares de la educación	10
Figura 2. Esquema del proceso establecido por la Universidad de Murcia para la elaboración y aprobación de los planes de estudio de las nuevas titulaciones	29
Figura 3. Estructura de la guía docente	38
Figura 4. Implicaciones del enfoque de competencias en la educación superior	57
Figura 5. Modelo competencial	65
Figura 6. Ciclo de Intervención socioeducativa	90
Figura 7. Contextos que engloban a una competencia	120
Figura 8. Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Contraste entre la percepción del alumnado y el profesorado	165
Figura 9. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del alumnado	167
Figura 10. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por criterios y cursos. Percepción del alumnado	169
Figura 11. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del profesorado	171
Figura 12. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por criterios y cursos. Percepción del profesorado	172
Figura 13. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado	182
Figura 14. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado	193

Figura 15. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado	201
Figura 16. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado	209
Figura 17. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado	214
Figura 18. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado	218
Figura 19. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercero curso. Percepción del profesorado	222
Figura 20. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado	226
Figura 21. Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Contraste entre la percepción del alumnado y el profesorado	230
Figura 22. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por criterios y cursos. Percepción del profesorado	232
Figura 23. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso Percepción del alumnado	237
Figura 24. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso Percepción del alumnado	243
Figura 25. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso Percepción del alumnado	247
Figura 26. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso Percepción del alumnado	251
Figura 27. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso Percepción del profesorado	254
Figura 28. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso Percepción del profesorado	256
Figura 29. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso Percepción del profesorado	259
Figura 30. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso Percepción del profesorado	261

# Índice de Tablas

Tabla 1. Objetivos de la UE para 2020.	17
Tabla 2. Líneas de avance desde el modelo tradicional al enfoque de competencias	77
Tabla 3. Diferencias entre evaluación tradicional y competencial	95
Tabla 4. Metodologías docentes e instrumentos de evaluación de competencias.	103
Tabla 5. Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de primer curso	150
Tabla 6. Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de segundo curso	150
Tabla 7. Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de tercer curso	151
Tabla 8. Distribución muestral de profesores y alumnos, por asignaturas de cuarto curso	151
Tabla 9. Distribución muestral total de profesores y alumnos	152
Tabla 10. Fiabilidad de los cuestionarios dirigidos al alumnado	154
Tabla 11. Interpretación del tamaño del efecto	157
Tabla 12. Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Percepción del alumnado	162
Tabla 13. Descriptivos globales de la pertinencia de las competencias de Grado. Percepción del profesorado	164
Tabla 14. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del alumnado	166
Tabla 15. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por cursos. Percepción del profesorado	170

Tabla 16. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado	173
Tabla 17. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	176
Tabla 18. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	177
Tabla 19. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	178
Tabla 20. Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	179
Tabla 21. Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	180
Tabla 22. Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	181
Tabla 23. Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	182
Tabla 24. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado	183
Tabla 25. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	186
Tabla 26. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	187

Tabla 27. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	188
Tabla 28. Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	189
Tabla 29. Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	190
Tabla 30. Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	190
Tabla 31. Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	191
Tabla 32. Índice de Cohen entre pares de asignaturas de segundo curso relativo a los criterios de claridad, relevancia, exclusividad y evaluabilidad.	192
Tabla 33. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado	194
Tabla 34. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	197
Tabla 35. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	197
Tabla 36. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	198
Tabla 37. Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	199

Tabla 38. Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	199
Tabla 39. Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	200
Tabla 40. Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	201
Tabla 41. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado	202
Tabla 42. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	204
Tabla 43. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	205
Tabla 44. Significación estadística entre la pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	206
Tabla 45. Significación estadística entre la claridad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	207
Tabla 46. Significación estadística entre la relevancia de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	207
Tabla 47. Significación estadística entre la exclusividad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	208
Tabla 48. Significación estadística entre la evaluabilidad de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	209

Tabla 49. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado	210
Tabla 50. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado	215
Tabla 51. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del profesorado	219
Tabla 52. Descriptivos de la pertinencia de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado	223
Tabla 53. Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Percepción del alumnado.	227
Tabla 54. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por cursos. Percepción del alumnado	227
Tabla 55. Descriptivos globales del nivel de logro de las competencias de Grado. Percepción del profesorado.	229
Tabla 56. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por cursos. Percepción del profesorado	230
Tabla 57. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del alumnado.	233
Tabla 58. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	235
Tabla 59. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	236
Tabla 60. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de primer curso. Percepción del alumnado	237
Tabla 61. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del alumnado.	238
Tabla 62. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	240

Tabla 63. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	241
Tabla 64. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de segundo curso. Percepción del alumnado	242
Tabla 65. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del alumnado.	243
Tabla 66. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	245
Tabla 67. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	246
Tabla 68. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de tercer curso. Percepción del alumnado	246
Tabla 69. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del alumnado.	248
Tabla 70. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	249
Tabla 71. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias transversales de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	250
Tabla 72. Significación estadística entre el nivel de logro de las competencias específicas de las asignaturas de cuarto curso. Percepción del alumnado	250
Tabla 73. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Primer curso. Percepción del profesorado.	252
Tabla 74. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Segundo curso. Percepción del profesorado.	255



Tabla 75. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Tercer curso. Percepción del profesorado.	257
Tabla 76. Descriptivos del nivel de logro de las competencias por asignaturas. Cuarto curso. Percepción del profesorado.	259
Tabla 77. Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias en el Grado de Pedagogía.	262
Tabla 78. Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Primer curso	262
Tabla 79. Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Segundo curso	263
Tabla 80. Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Tercer curso	263
Tabla 81. Correlación entre profesorado y alumnado de la pertinencia de las competencias. Cuarto curso	264
Tabla 82. Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias en el Grado en Pedagogía	264
Tabla 83. Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Primer curso	265
Tabla 84. Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Segundo curso	265
Tabla 85. Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Tercer curso	266
Tabla 86. Correlación entre profesorado y alumnado del nivel de logro de las competencias. Cuarto curso	267
Tabla 87. Correspondencia entre los códigos asignados a las calificaciones de los estudiantes y el nivel competencial alcanzado	267
Tabla 88. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones globales	268
Tabla 89. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por cursos	268
Tabla 90. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.	270

Tabla 91. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.	272
Tabla 92. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.	273
Tabla 93. Medias de las calificaciones y del nivel de logro de las competencias. Valoraciones por asignaturas de primer curso.	275
Tabla 94. Correlación de la calificación de los alumnos con el logro competencial. Percepción del alumnado.	276
Tabla 95. Correlación de la calificación de los alumnos con el logro competencial. Percepción del profesorado.	277

# **Anexos**



# **Cuestionarios alumnos**





## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

1.8E. Emplear con propiedad la terminología interdisciplinar relacionada con el ámbito de las neurociencias.											
1.9E. Comprender y aplicar el conocimiento sobre las características, evolución, necesidades estimulatorias e implicaciones socio y psicoeducativas que aparecen asociadas al desarrollo óptimo del sistema nervioso humano en el ámbito pedagógico.											
1.10E. Conocer y utilizar cómo el cerebro detecta, integra, analiza y modifica cualitativamente las informaciones que, desde diferentes modalidades sensoriales y en distintas situaciones, llegan del exterior en contextos docentes.											
1.11E. Identificar y prever necesidades educativas especiales y funciones a rehabilitar asociadas a distintas formas de discapacidad.											
1.12E. Idear estrategias, recursos, técnicas, instrumentos, etc., que conlleven mejoras cuantitativas y cualitativas en la función cerebral y su rehabilitación.											
<b>OBSERVACIONES</b>											

## 2. ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

	Pertinencia				Nivel de logro						
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente		
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>											
2.1T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.											
2.2T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.											
2.3T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.											
2.4T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.											
2.5T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.											
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>											
2.6E. Capacidad de comprender que la educación es un proceso que se integra en el dinamismo general del ser humano hacia su realización concreta.											
2.7E. Capacidad de conocer las dimensiones antropológicas que son más relevantes en relación con la acción educativa.											
2.8E. Capacidad de interpretar las aportaciones de los distintos ámbitos del conocimiento (ciencias naturales, sociales y humanidades) sobre la función que desempeña la tarea educativa en la formación del ser humano.											
2.9E. Capacidad de analizar los procesos de transmisión cultural y los contenidos relacionados con la formación del hombre (moral, valores, creencias y comportamientos, pautas culturales, etc.).											
2.10E. Conocer y aplicar el estilo de investigación antropológica al examen de los procesos educativos y culturales, al estudio de las instituciones y agencias educativas.											
<b>OBSERVACIONES</b>											





## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

4.7E. Conocer y comprender las características más importantes que definen la sociedad del conocimiento.																				
4.8E. Relacionar las características y dinámicas de la socialización de las nuevas generaciones en la sociedad del conocimiento y los contenidos y procesos de la escolarización.																				
4.9E. Tomar conciencia de los propósitos de la escuela y el currículo escolar en orden a desarrollar capacidades de acceso disciplinado al conocimiento y organización de la información.																				
4.10E. Desvelar críticamente las implicaciones entre sociedad del conocimiento y educación, cuestionando los esquemas de mercantilización de formación.																				
4.11E. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzos individuales.																				
4.12E. Desarrollar un compromiso ético para el ejercicio de la profesión.																				
<b>OBSERVACIONES</b>																				

<b>5. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	Pertinencia				Nivel de logro					
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente	
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>										
5.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.										
5.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.										
5.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.										
5.4T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.										
5.5T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.										
5.6T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.										
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>										
5.7E. Conocer y utilizar la terminología básica relacionada con la investigación educativa										
5.8E. Dominar y aplicar los aspectos teóricos y prácticos del Proceso de Investigación en Educación desde las distintas perspectivas metodológicas.										
5.9E. Identificar y seleccionar los métodos de Investigación más idóneos para resolver situaciones problemáticas reales.										
5.10E. Manejar bases de datos, programas estadísticos y otros recursos informáticos como fuente de información, documentación y medios indispensables para la investigación.										
5.11E. Analizar e interpretar críticamente Informes de Investigación en Educación.										
5.12E. Realizar Proyectos de Investigación dentro del ámbito educativo.										
5.13E. Llevar a cabo investigaciones en el campo de la Educación.										
5.14E. Realizar por escrito informes de investigación y saber defenderlos oralmente.										
5.15E. Reconocer la investigación educativa como herramienta continua de mejora de la calidad.										
<b>OBSERVACIONES</b>										

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

### Primer curso – Segundo cuatrimestre

El siguiente cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas por parte del alumnado del Grado en Pedagogía. Tus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación vas a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias que se te presentan. Tendrás que valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho). Seguidamente, en la columna de al lado, deberás marcar con una X tu nivel de logro en dicha competencia tras haber cursado la asignatura.

En el lugar destinado a “Observaciones” puedes añadir lo que consideres oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de tus respuestas o lo que podría hacerse, según tu criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas. Igualmente, te rogamos que dejes en blanco aquellas preguntas cuya respuesta desconozcas.

<b>21. TEORÍA DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>Pertinencia</b>				<b>Nivel de logro</b>				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
21.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
21.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
21.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
21.4T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
21.5T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
21.6E. Conocer y aplicar los principios básicos que orientan la acción educativa.									
21.7E. Contextualizar los procesos educativos en la problemática de la sociedad actual.									
21.8E. Analizar y criticar constructivamente la realidad socio-educativa actual.									
21.9E. Utilizar fuentes documentales sobre los procesos educativos.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

22. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
22.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
22.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
22.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
22.4T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
22.5T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
22.6T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
22.7E. Conocer y manejar de manera sistemática los paradigmas, modelos y teorías más extendidos en Psicología del Desarrollo, justificando su papel en el proceso educativo en los distintos contextos.									
22.8E. Analizar e interpretar las aportaciones de la Psicología del Desarrollo en relación a la formación del pedagogo como profesional de la intervención educativa.									
22.9E. Conocer los distintos problemas y enfoques del estudio del desarrollo, comprendiendo que, aunque sólo existe un sujeto, existen diferentes formas de abordarlo.									
22.10E. Conocer los principales métodos de investigación utilizados en la disciplina y comprender las relaciones existentes entre los planteamientos teóricos, los temas de investigación y la práctica profesional de su campo.									
22.11E. Considerar los aspectos ideosincráticos del desarrollo y la necesidad de atender a las diferencias evolutivas desde el ámbito educativo.									
22.12E. Conocer las adquisiciones que tienen lugar en las distintas fases del desarrollo normal.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

23. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
23.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
23.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
23.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
23.4T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
23.5T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>												
23.6E. Conocer, comprender y valorar científicamente la perspectiva sociológica de la educación.												
23.7E. Comprender el contexto educativo familiar y su influencia sobre la personalidad del niño y del adolescente.												
23.8E. Comprender el contexto de iguales en que se mueve el niño y la influencia de aquel sobre éste.												
23.9E. Comprender la multiforme acción educativa de los diferentes grupos e instituciones ejercen sobre la personalidad del niño a través de los medios de comunicación de masas.												
23.10E. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula.												
23.11E. Habrá obtenido las bases teóricas necesarias para servir de mediador entre la agencia educativa familiar y la escolar, y para orientar a los alumnos en el campo de los medios de comunicación.												
23.12E. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.												
23.13E. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.												
<b>OBSERVACIONES</b>												

<b>24. PROCESOS PSICOLÓGICOS BÁSICOS</b>	<b>Pertinencia</b>				<b>Nivel de logro</b>				
	<b>Claridad</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Evaluabilidad</b>	<b>Exclusividad</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medianamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Altamente</b>
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
24.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
24.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.									
24.3T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
24.4E. Comprender y manejar el vocabulario específico de la Psicología, así como la terminología adoptada de las Ciencia Cognitiva.									
24.5E. Familiarizarse con las metodologías científicas de obtención de conocimientos sobre las funciones psicológicas básicas.									
24.6E. Claridad y corrección expositiva en los escritos, sean informes, prácticas o trabajos.									
24.7E. Comprender los términos en idioma inglés que son ampliamente utilizados en Psicología, así como manejar ciertas fuentes en dicho idioma.									
24.8E. Empleo del ordenador, tanto en actividades presenciales (prácticas en microaula), como no-presenciales (trabajo autónomo).									
24.9E. Comprender las principales teorías y modelos sobre los procesos psicológicos básicos.									
24.10E. Comprender los procedimientos científicos utilizados para obtener conocimientos sobre las funciones psicológicas básicas.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

25. ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
25.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
25.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
25.3T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
25.4T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
25.5E. Comprender el significado de la economía como disciplina o "modo de pensar", entender la utilidad del estudio económico de la educación y resumir los principales puntos de atención de la disciplina Economía de la Educación.									
25.6E. Comprender el alcance de los conceptos de eficiencia económica y equidad distributiva e identificar los instrumentos al alcance de las administraciones públicas para orientar el sistema económico, en general, y el sector educativo, en particular, a una asignación más eficiente y justa.									
25.7E. Interpretar el significado del crecimiento económico en todos sus aspectos y valorar el efecto de la educación sobre el crecimiento a partir de las propuestas teóricas y las investigaciones empíricas.									
25.8E. Comprender los mecanismos a través de los cuales el nivel educativo influye en las oportunidades de empleo, así como conocer los principales indicadores relativos al mercado de trabajo, como las tasas de actividad y de desempleo.									
25.9E. Definir e interpretar el significado económico del coste, como coste de oportunidad, identificar los diferentes componentes de los costes en educación y comprender los principios básicos de la formulación y ejecución de presupuestos de gastos en educación.									
25.10E. Comprender los criterios elementales de la planificación económica de la educación y los instrumentos de evaluación económica de los resultados de los programas educativos.									
25.11E. Manejar las fuentes estadísticas nacionales e internacionales sobre gastos educativos y calcular e interpretar algunos indicadores (tasas, índices) representativos del estado actual y evolución reciente del sistema educativo desde una perspectiva económica.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>												
6.7E. Conocer los fundamentos teóricos e históricos de la educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos en el contexto de la Unión Europea.												
6.8E. Conocer y diseñar buenas prácticas de educación para la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad personal y social (sociedad civil, voluntariado).												
6.9E. Conocer y diseñar buenas prácticas de educación para la convivencia, la solidaridad, la justicia y la paz.												
6.10E. Conocer y diseñar buenas prácticas de educación para la igualdad y el respeto a la diversidad personal, social y cultural.												
6.11E. Conocer y diseñar buenas prácticas de coeducación y prevención de la violencia de género.												
6.12E. Conocer y diseñar buenas prácticas de educación para el consumo, la defensa del medio ambiente y el desarrollo sostenible.												
<b>OBSERVACIONES</b>												

<b>7. TIC PARA LA FORMACIÓN</b>	<b>Pertinencia</b>				<b>Nivel de logro</b>				
	<b>Claridad</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Evaluabilidad</b>	<b>Exclusividad</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medianamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Altamente</b>
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
7.1T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
7.2T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
7.3E. Conocer, analizar y valorar las principales características y posibilidades de las TIC en tanto que elementos básicos de los procesos de comunicación educativa y de los contextos formativos.									
7.4E. Entender y reflexionar sobre las posibilidades de implementación de las TIC en contextos formales, no formales e informales.									
7.5E. Usar reflexivamente las TIC sabiendo insertarlas en diseños curriculares adaptados a diferentes situaciones de formativas tanto de tipo presencial como en contextos virtuales.									
7.6E. Desarrollar la capacidad de asesorar a los usuarios así como de diseñar, producir y evaluar medios digitales para la formación.									
7.7E. Desarrollar el sentido crítico en torno a las repercusiones de las TIC desde un punto de vista multidisciplinar poniendo en relación la sociedad, la ciencia y la tecnología.									
<b>OBSERVACIONES</b>									





COMPETENCIAS ESPECÍFICAS									
9.5E. Utilizar adecuadamente las expresiones y el vocabulario específico en el ámbito de la Biopatología.									
9.6E. Mostrar habilidades de acceso a la gestión y a la información.									
9.7E. Aceptar las diferencias individuales como parte integrante de la riqueza de nuestra sociedad y nuestras aulas.									
9.8E. Mostrar habilidades comunicativas y sociales para el trabajo en grupo.									
9.9E. Contemplar la discapacidad y sus peculiaridades como campo de estudio específico.									
9.10E. Diferenciar distintas fuentes etiológicas de la discapacidad.									
9.11E. Conocer características asociadas a distintos síndromes discapacitantes.									
9.12E. Identificar necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de distintos tipos de discapacidad.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

10. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
10.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
10.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
10.3T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
10.4E. Conocer y aplicar fundamentos y principios didácticos a las distintas situaciones/problemáticas planteadas.									
10.5E. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera de los centros educativos en la atención a cada sujeto, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de aprendizaje.									
10.6E. Saber desarrollar los repertorios de metodologías, actividades, materiales y relaciones que pueden facilitar un aprendizaje para la comprensión, cooperativo, diverso y equitativo.									
10.7E. Evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos, y conocer y analizar las repercusiones de dicha evaluación.									
10.8E. Saber apoyar y asesorar para el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.									
10.9E. Buscar y seleccionar fuentes documentales para el trabajo pedagógico en los ámbitos formal y no formal.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

26.8E. Conocer, con especial referencia a España, la genealogía y formación de los sistemas educativos y niveles o modalidades de enseñanza en los que los alumnos han de insertarse profesionalmente en el futuro.																			
26.9E. Conocer, con especial referencia a España, las tendencias y fuerzas internas que operan en los sistemas educativos y niveles o modalidades de enseñanza y las continuidades y cambios que en ellos existen o se producen.																			
26.10E. Comprender y pensar la educación desde la interacción entre las ideas o propuestas (el pensamiento pedagógico), los desarrollos políticos y normativos de las mismas (la política y la legislación educativa) y las prácticas (la realidad educativa en los centros y contextos docentes o formativos y en las aulas y, en especial, los procesos de renovación e innovación educativa).																			
26.11E. Situar el papel y evolución de las diversas profesiones del mundo de la educación y la enseñanza a lo largo del tiempo, con especial atención a la profesión de pedagogo.																			
26.12E. Saber utilizar el método de investigación histórico para el análisis y toma de decisiones en relación con los procesos de reforma y mejora de los sistemas, profesiones, instituciones y procesos educativos y formativos.																			
26.13E. Analizar, relacionar, asociar, sintetizar y resumir información procedente de distintas fuentes históricas y con distintos soportes, en función del tema o propósito.																			
<b>OBSERVACIONES</b>																			

### 27. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS

	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
27.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
27.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
27.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
27.4T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
27.5T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
27.6E. Conocer y utilizar la terminología específica de la evaluación de programas educativos y formativos.									
27.7E. Conocer y aplicar los modelos de evaluación de programas a la práctica educativa.									
27.8E. Diseñar proyectos de evaluación de programas educativos y formativos contextualizados.									
27.9E. Adquirir procedimientos para ejecutar evaluaciones de programas educativos y formativos.									
27.10E. Interpretar y valorar evaluaciones de programas realizadas en diferentes contextos.									
27.11E. Desarrollar estrategias para realizar informes de evaluación de programas contextualizados.									
<b>OBSERVACIONES</b>									



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

29.6E. Conocer los fundamentos básicos del diseño instruccional.									
29.7E. Ser capaz de colaborar con el profesorado en la programación, desarrollo y evaluación de las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo y de las adaptaciones curriculares de los alumnos con dificultades en el lenguaje y la comunicación.									
29.8E. Ser capaz de elaborar materiales adaptados para el desarrollo del curriculum con alumnos con dificultades en el lenguaje y la comunicación.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

## 30. ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Pertinencia				Nivel de logro				
Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente

### COMPETENCIAS TRANSVERSALES

30.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar									
30.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
30.3T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
30.4T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
30.5T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
30.6T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

30.7E. Conocer y ser capaz de elaborar un mapa de los aspectos estructurales, procesuales y relacionales de una organización educativa y su grado de coherencia o inconsistencia.									
30.8E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones, de carácter tanto interno como externo, que intervienen en la calidad y rendimiento de las instituciones educativas.									
30.9E. Analizar, sintetizar y valorar situaciones organizativas de un modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre organizaciones educativas.									
30.10E. Comprender las relaciones entre agentes ligados a la organización educativa, adoptando diferentes perspectivas, y hacer propuestas de mejora de las relaciones profesionales, la micropolítica y la convivencia en ella.									
30.11E. Analizar, valorar y proponer líneas de actuación para adecuar las estructuras formales de una organización educativa, a sus principios de actuación y a las finalidades perseguidas.									
30.12E. Comprender y valorar lo planes institucionales de una organización educativa así como manejar procedimientos para su elaboración.									

**OBSERVACIONES**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN







<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocimiento del objeto, objetivos, función del diagnóstico, ámbitos y modelos de Diagnóstico en educación.									
Conocer, planificar y desarrollar procesos de Diagnóstico en educación.									
Conocer y tener la habilidad para usar las estrategias y técnicas habituales de exploración por áreas, edades y niveles educativos.									
Habilidad en la elaboración de informes.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

13. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

14. POLÍTICA, LEGISLACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS SISTEMAS	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.									
Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.									
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.									
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de mejora.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>												
31.8E. Conocer y valorar la importancia del aprendizaje y la formación a lo largo de la vida, así como las propuestas e iniciativas efectuadas a nivel internacional, europeo y español.												
31.9E. Conocer y saber utilizar adecuadamente los conceptos relacionados con la educación y la formación de personas adultas.												
31.10E. Conocer y ser capaz de analizar los diferentes modelos de educación y formación de personas adultas que existen en la actualidad a nivel internacional y su concreción en los contextos europeo, estatal y autonómico.												
31.11E. Conocer y ser capaz de analizar la situación actual de la educación de personas adultas: sus ámbitos y actuaciones, comprendiendo su relación con los antecedentes históricos, con las políticas educativas, con los diferentes modelos de educación de personas adultas, etc.												
31.12E. Conocer las características del profesional de la educación de personas adultas en sus diferentes ámbitos de desempeño, las competencias que se requieren y sus necesidades de formación.												
31.13E. Ser capaz de transferir los conocimientos adquiridos en materia de educación de personas adultas para comprender y analizar documentos escritos, orales, etc. así como para aplicarlo en su desarrollo profesional futuro.												
<b>OBSERVACIONES</b>												

<b>32. NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</b>	<b>Pertinencia</b>				<b>Nivel de logro</b>				
	<b>Claridad</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Evaluabilidad</b>	<b>Exclusividad</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medianamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Altamente</b>
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
32.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar									
32.2T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
32.3T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
32.4T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
32.5T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
32.6E. Analizar y comprender los procesos educativos y su incidencia en la formación integral.									
32.7E. Conocer y comprender algunas de las estrategias metodológicas más acordes con una enseñanza y aprendizaje centrados en la comprensión y resolución de problemas.									
32.8E. Elaborar diferentes metodologías para la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión.									
<b>OBSERVACIONES</b>									



COMPETENCIAS ESPECÍFICAS												
34.6E. Conocer y comprender los aspectos fundadores de la orientación para el empleo.												
34.7E. Conocer y analizar los diferentes factores de empleabilidad, así como la intervención orientadora que se puede realizar sobre los mismos.												
34.8E. Conocer las herramientas de la orientación para el empleo.												
34.9E. Diseñar, desarrollar y poner en práctica proyectos de intervención en orientación para el empleo.												
<b>OBSERVACIONES</b>												

35. FORMACIÓN, EMPLEO Y SERVICIOS DE CALIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
35.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
35.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.									
35.3T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
35.4T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
35.5T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
35.6T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
35.7T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
35.8E. Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Pedagogía, así como de sus relaciones con el entorno social, potenciando la creación de redes y servicios sociales y educativos integrados									
35.9E. Diseñar y aplicar criterios y procedimientos para obtener información, analizar e interpretar la realidad educativa y social, así como identificar necesidades de individuos, instituciones y otros contextos de ejercicio de la profesión.									
35.10E. Diseñar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la Pedagogía relacionados con los jóvenes, adultos y mayores con discapacidad en diversos contextos y situaciones, teniendo en cuenta el conocimiento disponible, el desarrollo integral de los individuos y criterios de igualdad y equidad para garantizar los derechos humanos y la cohesión social.									
35.11E. Comprender y actuar de acuerdo con el sentido social y ético de la Pedagogía y desarrollar las actitudes y procesos necesarios para el aprendizaje continuado a lo largo de la trayectoria profesional.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

36. DESARROLLO PROFESIONAL, EVALUACIÓN Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
36.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
36.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.									
36.3T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
36.4T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
36.5T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
36.6T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
36.7T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
36.8E. Conocer y comprender críticamente las dimensiones, características y procesos relevantes que tienen que ver con el asesoramiento pedagógico a profesionales de la educación y a organizaciones educativas.									
36.9E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones que intervienen en el planteamiento y construcción de relaciones asesoras en educación y formación.									
36.10E. Conocer y comprender críticamente la interacción entre condiciones organizativas y las posibilidades de actuación de los miembros de las organizaciones educativas involucrados en relaciones de asesoramiento pedagógico.									
36.11E. Analizar, sintetizar y valorar conceptos y situaciones prácticas de modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre asesoramiento pedagógico.									
36.12E. Plantear, justificar y valorar propuestas de mejora relativa a principios de actuación y prácticas de asesoramiento pedagógico.									
36.13E. Conocer y comprender críticamente las dimensiones, características y procesos relevantes que tienen que ver con el trabajo y desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.									
36.14E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones que intervienen en la planificación, implementación y evaluación de procesos de desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.									
36.15E. Conocer y comprender críticamente de la interacción entre condiciones organizativas y las posibilidades de actuación de los profesionales de la educación.									
36.16E. Analizar, sintetizar y valorar conceptos y situaciones prácticas de modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.									
36.17E. Plantear, justificar y valorar propuestas de mejora relativa a principios de actuación y prácticas de desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.									
<b>OBSERVACIONES</b>									





## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

38.6E. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.										
38.7E. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.										
38.8E. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.										
38.9E. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.										
38.10E. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar o, en caso de precisarlo, a través del sistema alternativo de comunicación acorde con sus necesidades.										
38.11E. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.										
38.12E. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.										
38.13E. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.										
38.14E. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.										
38.15E. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación que, junto a las competencias antes indicadas, proporcionen, entre otras, curiosidad, creatividad, espíritu de empresa o las capacidades de definir y resolver problemas, de autodefinition del trabajo indagatorio, de comunicación, de anticipación y prospectiva.										
38.16E. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva.										
38.17E. Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.										
38.18E. Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.										
38.19E. Desarrollar apertura hacia al aprendizaje a lo largo de la vida, buscando y compartiendo información con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible los propios esquemas mentales y pautas de comportamiento para favorecer su mejora permanente, versatilidad y adaptación a situaciones nuevas o cambiantes.										

38.20E. Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.																				
38.21E. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.																				
38.22E. Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.																				
38.23E. Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.																				
38.24E. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.																				
<b>OBSERVACIONES</b>																				

<b>13. LA RESPUESTA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA</b>	<b>Pertinencia</b>				<b>Nivel de logro</b>					
	<b>Claridad</b>	<b>Relevancia</b>	<b>Evaluabilidad</b>	<b>Exclusividad</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Medianamente</b>	<b>Bastante</b>	<b>Altamente</b>	
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>										
13.1E. Tener un conocimiento exhaustivo de las respuestas sociales, legislativas y educativas existentes dirigidas a la diversidad del alumnado										
13.2E. Saber analizar y valorar los procedimientos y respuestas proporcionadas ante la diversidad en una escuela para todos.										
13.3E. Adquirir y utilizar un vocabulario científico que permita expresar, con rigor, las ideas propias del campo de la educación en y para la diversidad										
13.4E. Desarrollar estrategias y técnicas para la intervención educativa individual y grupal.										
13.5E. Desarrollar la capacidad para intervenir, actuar y asesorar a otros en el trabajo educativo para atender a la diversidad.										
<b>OBSERVACIONES</b>										

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

### Cuarto curso – Primer cuatrimestre

El siguiente cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas por parte del alumnado del Grado en Pedagogía. Tus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación vas a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias que se te presentan. Tendrás que valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho). Seguidamente, en la columna de al lado, deberás marcar con una X tu nivel de logro en dicha competencia tras haber cursado la asignatura.

En el lugar destinado a “Observaciones” puedes añadir lo que consideres oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de tus respuestas o lo que podría hacerse, según tu criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas. Igualmente, te rogamos que dejes en blanco aquellas preguntas cuya respuesta desconozcas.

15. EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
15.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
15.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.									
15.3T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
15.4T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
15.5T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
15.6T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
15.7E. Conocer y analizar de forma reflexiva y crítica diferentes referentes contextuales comparados e internacionales de la educación.									
15.8E. Aplicar la metodología comparada a las cuestiones y problemas educativos para la elaboración de procesos de investigación básica, en la formulación de teoría pedagógica, e investigación aplicada.									
15.9E. Hacer uso del conocimiento comparado e internacional para llevar a cabo procesos de análisis y diagnóstico tanto de problemas educativos como de organizaciones escolares.									
15.10E. Fundamentar desde una perspectiva comparada e internacional de la educación la proposición de actuaciones de mejora y resolución de problemas.									
<b>OBSERVACIONES</b>									



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

17.6E. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.										
17.7E. Conocer y comprender los referentes teóricos del currículum escolar, modelos de diseño y desarrollo del currículum y sus relaciones con dinámicas de cambio y renovación en educación.										
17.8E. Diseñar y desarrollar en la práctica enfoques diferentes del currículum y enseñanza y aprendizaje escolar.										
17. 9E. Analizar y valorar problemas curriculares y didácticos y proponer criterios y actuaciones para su transformación y mejora.										

#### OBSERVACIONES

## 18. PEDAGOGÍA SOCIAL

Pertinencia				Nivel de logro				
Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente

### COMPETENCIAS TRANSVERSALES

18.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
18.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.									
18.3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
18.4T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
18.5T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
18.6T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
18.7T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									

### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

18.8E. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.									
18.9E. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva.									
18.10E. Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.									
18.11E. Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.									
18.12E. Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.									
18.13E. Conocer y comprender la profesión del Pedagogo en el ámbito social.									
18.14E. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de intervención en el ámbito social como resultado del trabajo individual y de equipo.									
18.15E. Tomar decisiones en base a los resultados de las investigaciones realizadas, dentro del ámbito de lo Social.									

#### OBSERVACIONES

# 19. FORMACIÓN LABORAL Y OCUPACIONAL

Pertinencia				Nivel de logro				
Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente

## COMPETENCIAS TRANSVERSALES

19.1T. Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.								
19.2T. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar, particularmente el inglés.								
19.3T. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.								
19.4T. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.								
19.5T. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.								
19.6T. Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.								
19.7T. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.								

## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

19.8E. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.								
19.9E. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica y ética.								
19.10E. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolver con criterio y de forma efectiva.								
19.11E. Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referido a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.								
19.12E. Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.								
19.13E. Desarrollar apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, buscando y compartiendo información con el fin de favorecer su desarrollo personal y profesional, modificando de forma flexible los propios esquemas mentales y pautas de comportamiento para favorecer su mejora permanente, versatilidad y adaptación a situaciones nuevas o cambiantes.								
19.14E. Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.								
19.15E. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.								
19.16E. Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.								
19.17E. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.								
19.18E. Conocer, desarrollar y aplicar los conceptos básicos que orientan la Formación Laboral y Ocupacional.								
19.19E. Conocer y valorar de forma crítica la interrelación entre los distintos Subsistemas de Formación Profesional y sus diferentes iniciativas y políticas.								
19.20E. Reflexionar sobre el desarrollo profesional del formador en el ámbito laboral y ocupacional.								
19.21E. Diseñar programas y procesos de intervención y desarrollo en el ámbito laboral.								
19.22E. Desarrollar la capacidad de transferencia de los conocimientos adquiridos a la actividad académica y profesional.								

## OBSERVACIONES

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

### Cuarto curso – Segundo cuatrimestre

El siguiente cuestionario es anónimo y tiene como finalidad obtener información relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas por parte del alumnado del Grado en Pedagogía. Tus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación vas a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias que se te presentan. Tendrás que valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho).

Seguidamente, en la columna de al lado, deberás marcar con una X tu nivel de logro en dicha competencia tras haber cursado la asignatura.

En el lugar destinado a “Observaciones” puedes añadir lo que consideres oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de tus respuestas o lo que podría hacerse, según tu criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas. Igualmente, te rogamos que dejes en blanco aquellas preguntas cuya respuesta desconozcas.

<b>39. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	Pertinencia				Nivel de logro					
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente	
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>										
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.										
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>										
Conocer la influencia de los medios en la enseñanza -entendida ésta como proceso de comunicación- partiendo del conocimiento de los distintos tipos de medios según su soporte y sus características.										
Ser capaz de tomar decisiones en los procesos formativos en los cuales se ha de abordar el diseño o la producción de medios y materiales partiendo del conocimiento pedagógico.										
Adquirir la capacidad de tomar decisiones y de asesorar y orientar sobre la integración curricular de medios en situaciones de enseñanza de cualquier naturaleza (presenciales o virtuales).										
<b>OBSERVACIONES</b>										





COMPETENCIAS ESPECÍFICAS												
Dominar el marco conceptual de la asignatura.												
Conocer y discriminar las distintas orientaciones metodológicas de la educación intercultural.												
Vincular los elementos constitutivos de la educación intercultural a las prácticas educativas escolares y extraescolares.												
Insertar la educación intercultural en el proceso educativo.												
Conocer las metodologías y las técnicas útiles en educación intercultural.												
Desarrollar prácticamente las competencias adquiridas.												
OBSERVACIONES												

42. PRÁCTICAS EXTERNAS II	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.									
Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.									
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.									
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional.									
Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de mejora.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.									
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.									
OBSERVACIONES									

43. ORIENTACIÓN EN LA EMPRESA	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer y comprender la necesidad de la orientación en el ámbito empresarial para la planificación, organización y gestión de los recursos humanos.									
Empezar acciones para el desarrollo profesional y de la carrera.									
Reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas para analizar los puestos de trabajo.									
Establecer acciones de comunicación, clima, motivación y satisfacción laboral desde la orientación en la empresa.									
Conocer la fundamentación y metodología de la selección de personal y saber aplicarla.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

44. PEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN PARA LA ATENCIÓN AL PUEBLO GITANO	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer y valorar la Historia y la Cultura del Pueblo Gitano.									
Conocer con sentido crítico y constructivo la realidad social y educativa del Pueblo Gitano.									
Conocer las recomendaciones y propuestas pedagógicas y educativas, tanto nacionales como europeas, relativas a la escolarización de la infancia y la juventud gitanas.									
Dominar los recursos y estrategias pedagógicas que favorezcan el respeto a la identidad cultural gitana y a la plena normalización educativa y social del Pueblo Gitano.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

45. COMPETENCIAS Y CUALIFICACIONES	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Analizar críticamente los cambios de la transformación estructural que han provocado una nueva configuración de la profesionalidad.									
Diferenciar entre competencias y cualificaciones tanto conceptual como metodológicamente.									
Realizar procesos de gestión por competencias, a través de la identificación, normalización, formación y evaluación de competencias.									
Configurar perfiles profesionales a través de las competencias y cualificaciones.									
Emprender acciones orientadoras desde el ámbito de las competencias y cualificaciones.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

46. ELABORACIÓN E INTERPRETACIÓN DE INFORMES Y MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer y utilizar la terminología específica relacionada con la investigación en Ciencias Sociales.									
Elaborar informes de investigación y evaluación aplicados a los estudios cualitativos y cuantitativos en Ciencias Sociales.									
Utilizar los recursos informáticos como herramienta para la comunicación y difusión de la investigación y evaluación en Ciencias Sociales.									
Comunicar por escrito y oralmente los informes de evaluación e investigación en Ciencias Sociales.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

47. PSICOLOGÍA DE LA EXCEPCIONALIDAD	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y Formativos.									
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas meteorológicas diversas.									
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.									
<b>OBSERVACIONES</b>									

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

# **Cuestionarios profesores**





### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

28.7E. Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
28.8E. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
28.9E. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
28.10E. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva.									

### OBSERVACIONES





**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

29.6E. Conocer los fundamentos básicos del diseño instruccional.										
29.7E. Ser capaz de colaborar con el profesorado en la programación, desarrollo y evaluación de las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo y de las adaptaciones curriculares de los alumnos con dificultades en el lenguaje y la comunicación.										
29.8E. Ser capaz de elaborar materiales adaptados para el desarrollo del curriculum con alumnos con dificultades en el lenguaje y la comunicación.										

**OBSERVACIONES**



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

30.7E. Conocer y ser capaz de elaborar un mapa de los aspectos estructurales, procesuales y relacionales de una organización educativa y su grado de coherencia o inconsistencia.

30.8E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones, de carácter tanto interno como externo, que intervienen en la calidad y rendimiento de las instituciones educativas.

30.9E. Analizar, sintetizar y valorar situaciones organizativas de un modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre organizaciones educativas.

30.10E. Comprender las relaciones entre agentes ligados a la organización educativa, adoptando diferentes perspectivas, y hacer propuestas de mejora de las relaciones profesionales, la micropolítica y la convivencia en ella.

30.11E. Analizar, valorar y proponer líneas de actuación para adecuar las estructuras formales de una organización educativa, a sus principios de actuación y a las finalidades perseguidas.

30.12E. Comprender y valorar lo planes institucionales de una organización educativa así como manejar procedimientos para su elaboración.

### OBSERVACIONES



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

31.8E. Conocer y valorar la importancia del aprendizaje y la formación a lo largo de la vida, así como las propuestas e iniciativas efectuadas a nivel internacional, europeo y español.

31.9E. Conocer y saber utilizar adecuadamente los conceptos relacionados con la educación y la formación de personas adultas.

31.10E. Conocer y ser capaz de analizar los diferentes modelos de educación y formación de personas adultas que existen en la actualidad a nivel internacional y su concreción en los contextos europeo, estatal y autonómico.

31.11E. Conocer y ser capaz de analizar la situación actual de la educación de personas adultas: sus ámbitos y actuaciones, comprendiendo su relación con los antecedentes históricos, con las políticas educativas, con los diferentes modelos de educación de personas adultas, etc.

31.12E. Conocer las características del profesional de la educación de personas adultas en sus diferentes ámbitos de desempeño, las competencias que se requieren y sus necesidades de formación.

31.13E. Ser capaz de transferir los conocimientos adquiridos en materia de educación de personas adultas para comprender y analizar documentos escritos, orales, etc. así como para aplicarlo en su desarrollo profesional futuro.

**OBSERVACIONES**



**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

32.6E. Analizar y comprender los procesos educativos y su incidencia en la formación integral.

32.7E. Conocer y comprender algunas de las estrategias metodológicas más acordes con una enseñanza y aprendizaje centrados en la comprensión y resolución de problemas.

32.8E. Elaborar diferentes metodologías para la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión.

**OBSERVACIONES**





### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

33.8E. Conocer y utilizar la terminología y fundamentación de la orientación educativa y profesional.									
33.9E. Analizar y diferencias los distintos modelos de orientación educativa y profesional para seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo a objetivos, contextos y destinatarios.									
33.10E. Promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención orientadora.									
33.11E. Diseñar, desarrollar y evaluar programas, proyectos, recursos y materiales de orientación educativa y profesional.									

### OBSERVACIONES



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

34.6E. Conocer y comprender los aspectos fundadores de la orientación para el empleo.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

34.7E. Conocer y analizar los diferentes factores de empleabilidad, así como la intervención orientadora que se puede realizar sobre los mismos.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

34.8E. Conocer las herramientas de la orientación para el empleo.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

34.9E. Diseñar, desarrollar y poner en práctica proyectos de intervención en orientación para el empleo.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### OBSERVACIONES



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

35.8E. Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Pedagogía, así como de sus relaciones con el entorno social, potenciando la creación de redes y servicios sociales y educativos integrados									
35.9E. Diseñar y aplicar criterios y procedimientos para obtener información, analizar e interpretar la realidad educativa y social, así como identificar necesidades de individuos, instituciones y otros contextos de ejercicio de la profesión.									
35.10E. Diseñar proyectos y estrategias de actuación en los ámbitos de la Pedagogía relacionados con los jóvenes, adultos y mayores con discapacidad en diversos contextos y situaciones, teniendo en cuenta el conocimiento disponible, el desarrollo integral de los individuos y criterios de igualdad y equidad para garantizar los derechos humanos y la cohesión social.									
35.11E. Comprender y actuar de acuerdo con el sentido social y ético de la Pedagogía y desarrollar las actitudes y procesos necesarios para el aprendizaje continuado a lo largo de la trayectoria profesional.									

### OBSERVACIONES



## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

36.8E. Conocer y comprender críticamente las dimensiones, características y procesos relevantes que tienen que ver con el asesoramiento pedagógico a profesionales de la educación y a organizaciones educativas.																							
36.9E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones que intervienen en el planteamiento y construcción de relaciones asesoras en educación y formación.																							
36.10E. Conocer y comprender críticamente la interacción entre condiciones organizativas y las posibilidades de actuación de los miembros de las organizaciones educativas involucrados en relaciones de asesoramiento pedagógico.																							
36.11E. Analizar, sintetizar y valorar conceptos y situaciones prácticas de modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre asesoramiento pedagógico.																							
36.12E. Plantear, justificar y valorar propuestas de mejora relativa a principios de actuación y prácticas de asesoramiento pedagógico.																							
36.13E. Conocer y comprender críticamente las dimensiones, características y procesos relevantes que tienen que ver con el trabajo y desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.																							
36.14E. Conocer y comprender críticamente los múltiples factores y condiciones que intervienen en la planificación, implementación y evaluación de procesos de desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.																							
36.15E. Conocer y comprender críticamente de la interacción entre condiciones organizativas y las posibilidades de actuación de los profesionales de la educación.																							
36.16E. Analizar, sintetizar y valorar conceptos y situaciones prácticas de modo sistemático y considerando el alcance y limitaciones del conocimiento disponible sobre desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.																							
36.17E. Plantear, justificar y valorar propuestas de mejora relativa a principios de actuación y prácticas de desarrollo profesional del profesorado y otros profesionales de la educación.																							

### OBSERVACIONES





### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

37.8E. Conocer, analizar y valorar la educación como proceso de comunicación especializado y los componentes que la sustentan.

37.9E. Entender las principales características y posibilidades de los elementos tecnológicos que intervienen en el proceso educativo y sus diversas implicaciones teóricas y socioculturales.

37.10E. Ser capaz de implementar y/o analizar de forma crítica modelos comunicativos diversos acordes a situaciones educativas diferentes.

### OBSERVACIONES





pautas de comportamiento para favorecer su mejora permanente, versatilidad y adaptación a situaciones nuevas o cambiantes.										
38.20E. Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.										
38.21E. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.										
38.22E. Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.										
38.23E. Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.										
38.24E. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.										
<b>OBSERVACIONES</b>										



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información del profesorado, relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas en el Grado en Pedagogía. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación va a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias de la asignatura que imparte o ha impartido. Ha de valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho).

Seguidamente, en la columna de al lado, deberá marcar con una X el nivel de logro de dichas competencias, por parte de los estudiantes, tras haber cursado la asignatura, desde su propia percepción.

En el lugar destinado a “Observaciones” puede añadir lo que considere oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de sus respuestas o lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas.

<b>39. DISEÑO Y EVALUACIÓN DE MEDIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS</b>	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer la influencia de los medios en la enseñanza -entendida ésta como proceso de comunicación- partiendo del conocimiento de los distintos tipos de medios según su soporte y sus características.									
Ser capaz de tomar decisiones en los procesos formativos en los cuales se ha de abordar el diseño o la producción de medios y materiales partiendo del conocimiento pedagógico.									
Adquirir la capacidad de tomar decisiones y de asesorar y orientar sobre la integración curricular de medios en situaciones de enseñanza de cualquier naturaleza (presenciales o virtuales).									
<b>OBSERVACIONES</b>									



### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Conocer, comprender y analizar los referentes teóricos, históricos, culturales, sociológicos, económicos, psicológicos, comparados, políticos y legales de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.																			
Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.																			
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.																			
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.																			
Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.																			
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.																			

### OBSERVACIONES





### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

<b>Dominar el marco conceptual de la asignatura.</b>										
<b>Conocer y discriminar las distintas orientaciones metodológicas de la educación intercultural.</b>										
<b>Vincular los elementos constitutivos de la educación intercultural a las prácticas educativas escolares y extraescolares.</b>										
<b>Insertar la educación intercultural en el proceso educativo.</b>										
<b>Conocer las metodologías y las técnicas útiles en educación intercultural.</b>										
<b>Desarrollar prácticamente las competencias adquiridas.</b>										

**OBSERVACIONES**



## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como su incidencia en la formación integral.																				
Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.																				
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas metodológicas diversas.																				
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.																				
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional.																				
Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad e integración curricular.																				
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo, como base para impulsar proyectos de mejora.																				
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.																				
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.																				
Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.																				

### OBSERVACIONES

--	--



## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información del profesorado, relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas en el Grado en Pedagogía. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación va a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias de la asignatura que imparte o ha impartido. Ha de valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho).

Seguidamente, en la columna de al lado, deberá marcar con una X el nivel de logro de dichas competencias, por parte de los estudiantes, tras haber cursado la asignatura, desde su propia percepción.

En el lugar destinado a “Observaciones” puede añadir lo que considere oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de sus respuestas o lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas.

43. ORIENTACIÓN EN LA EMPRESA	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer y comprender la necesidad de la orientación en el ámbito empresarial para la planificación, organización y gestión de los recursos humanos.									
Emprender acciones para el desarrollo profesional y de la carrera.									
Reconocer los conocimientos, habilidades y destrezas para analizar los puestos de trabajo.									
Establecer acciones de comunicación, clima, motivación y satisfacción laboral desde la orientación en la empresa.									
Conocer la fundamentación y metodología de la selección de personal y saber aplicarla.									
<b>OBSERVACIONES</b>									





**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

Conocer y valorar la Historia y la Cultura del Pueblo Gitano.

Conocer con sentido crítico y constructivo la realidad social y educativa del Pueblo Gitano.

Conocer las recomendaciones y propuestas pedagógicas y educativas, tanto nacionales como europeas, relativas a la escolarización de la infancia y la juventud gitanas.

Dominar los recursos y estrategias pedagógicas que favorezcan el respeto a la identidad cultural gitana y a la plena normalización educacional y social del Pueblo Gitano.

**OBSERVACIONES**





## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información del profesorado, relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas en el Grado en Pedagogía. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación va a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias de la asignatura que imparte o ha impartido. Ha de valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho).

Seguidamente, en la columna de al lado, deberá marcar con una X el nivel de logro de dichas competencias, por parte de los estudiantes, tras haber cursado la asignatura, desde su propia percepción.

En el lugar destinado a “Observaciones” puede añadir lo que considere oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de sus respuestas o lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas.

45. COMPETENCIAS Y CUALIFICACIONES	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Analizar críticamente los cambios de la transformación estructural que han provocado una nueva configuración de la profesionalidad.									
Diferenciar entre competencias y cualificaciones tanto conceptual como metodológicamente.									
Realizar procesos de gestión por competencias, a través de la identificación, normalización, formación y evaluación de competencias.									
Configurar perfiles profesionales a través de las competencias y cualificaciones.									
Emprender acciones orientadoras desde el ámbito de las competencias y cualificaciones.									
<b>OBSERVACIONES</b>									







## **CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA Y NIVEL DE LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN PEDAGOGÍA**

El siguiente cuestionario tiene como finalidad obtener información del profesorado, relacionada con la adecuación y el nivel de logro de las competencias transversales y específicas en el Grado en Pedagogía. Sus respuestas son muy importantes porque pueden ayudar a conocer cuáles de dichas competencias sería necesario que se modificaran para lograr una mayor calidad de los aprendizajes, incluyendo una práctica educativa coherente con las demandas sociales y laborales en la actualidad.

A continuación va a encontrar preguntas referentes al grado de claridad, relevancia, facilidad a la hora de ser evaluadas y exclusividad de las competencias de la asignatura que imparte o ha impartido. Ha de valorar estas variables con números de una escala del uno al cinco (1. Nada; 2. Poco; 3. Aceptable; 4. Bastante; 5. Mucho).

Seguidamente, en la columna de al lado, deberá marcar con una X el nivel de logro de dichas competencias, por parte de los estudiantes, tras haber cursado la asignatura, desde su propia percepción.

En el lugar destinado a “Observaciones” puede añadir lo que considere oportuno, como por ejemplo, cuáles podrían ser las razones de sus respuestas o lo que podría hacerse, según su criterio, para mejorar algún aspecto de las competencias mencionadas.

47. PSICOLOGÍA DE LA EXCEPCIONALIDAD	Pertinencia				Nivel de logro				
	Claridad	Relevancia	Evaluabilidad	Exclusividad	Nada	Poco	Medianamente	Bastante	Altamente
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>									
Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar.									
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.									
Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional.									
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.									
Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.									
Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.									

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>									
Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y Formativos.									
Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con enfoques y técnicas meteorológicas diversas.									
Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos y particularmente a aquellos con necesidades específicas en situaciones de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social.									
<b>OBSERVACIONES</b>									