



VOL. 19, Nº 1 (Enero-Abril. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

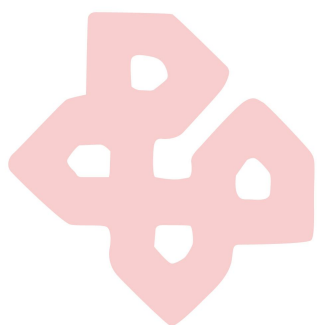
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 11/10/2013

Fecha de aceptación 26/02/2014

## EL PERFIL FORMATIVO DEL GRADUADO EN PEDAGOGÍA: LA VISIÓN DEL ALUMNADO

*The formative profile of pedagogy graduate: the students' viewpoint.*



*Cristina González Lorente, Pilar Martínez Clares y  
Natalia González Morga  
Universidad de Murcia  
E-mail: [c.gonzalezlorente@um.es](mailto:c.gonzalezlorente@um.es)*

### Resumen:

*La Universidad, como institución líder en la formación y profesionalización del ciudadano, necesita de una evaluación continua de su práctica pedagógica para reconducir y mejorar el proceso de formación del recién implantado EEES. Para ello, la finalidad de este trabajo se centra en conocer y analizar el desarrollo (enseñanza) y dominio (aprendizaje) de las competencias que forman parte del título de Grado en Pedagogía a través de la percepción de los propios alumnos, mediante un cuestionario diseñado ad hoc y aplicado a 92 estudiantes de último curso de esta titulación. Los resultados indican la necesidad de reforzar el desarrollo de las competencias en el aula universitaria, así como su dominio entre los estudiantes. El análisis de las diferencias significativas entre estas dos variables, muestra un desequilibrio entre lo que se enseña y lo que se aprende y lleva a reflexionar sobre la calidad de la formación inicial que recibe el pedagogo en el nuevo título de Grado.*

**Palabras clave:** Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Grado en Pedagogía, competencias, formación inicial.

### Abstract:

*Universities, as leading institutions in professionalization of citizens, require continuous assessment of teaching practice to redirect and improve the formation' process into newly implanted EHEA. Therefore, this paper aims to know and analyse the development (teaching) and command (learning) of the Pedagogy Degree's competences through their students' perception. An ad hoc questionnaire for 92 of these students was applied. The results show the need to strengthen the development of competences in the university classroom, as well as their command among students.*

*In addition to the significant differences between both aspects, it denotes an imbalance between teaching and learning. This conclusion implies to reflect on the quality of initial training received in the new pedagogy degree.*

**Key words:** European Higher Education Area (EHEA), Pedagogy Degree, competences, initial training.

## 1. Introducción

Después de más de una década desde que se iniciara el Plan Bolonia en 1999 y tras años de vigencia e implementación en las universidades europeas, las miradas se dirigen ahora hacia la consolidación de una educación superior de calidad como base para una sociedad del conocimiento en constante cambio y evolución. Así, las recientes reuniones de los ministros de educación de los 47 países que componen el Espacio Europeo de Educación Superior, se plantearon nuevos objetivos y reafirmaron los principales ejes de acción para este nivel educativo en un escenario marcado por la crisis económica y gran impacto social. Unos objetivos dirigidos en la actualidad, a desarrollar la capacidad no aprovechada de la Universidad para que ésta, funcione a pleno rendimiento con una enseñanza de primera clase que contribuya al crecimiento y la empleabilidad, estimule la innovación y garantice un reconocimiento adecuado de las cualificaciones académicas (Comunicado de Bucarest, 2012).

En esta línea, dentro del contexto universitario español, se propone establecer un programa de acciones prioritarias para los próximos años a partir del plan *Estrategia Universidad 2015*. Entre sus objetivos, aparece la intención de alcanzar unas universidades académicamente más preparadas, más eficientes y más internacionalizadas para afrontar los grandes retos de la sociedad actual. Sin duda, una oportunidad que deben aprovechar las universidades españolas para que, después de dar sus primeros pasos en la implantación del EEES, reconduzcan sus esfuerzos hacia el doble enfoque, personalizador y profesionalizador, que se le atribuye a la Universidad de nuestros días.

Sin embargo, como indica Escudero (2005), con el diseño de un título en la Universidad, no termina nada, sino que empieza un necesario contraste entre teoría y práctica para recomponer y mejorar su diseño con el tiempo. En ese afán por alcanzar la calidad de la educación superior se plantea este trabajo que forma parte de una investigación más amplia que engloba el estudio del desarrollo, dominio e importancia de las competencias de los planes de estudio de todos los títulos que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El presente estudio se centra en la percepción que tienen los estudiantes de último curso del Grado en Pedagogía sobre el desarrollo y dominio de las competencias de su plan de estudios.

Para tal fin se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer y analizar la percepción de alumnado de 4º de Pedagogía en relación al desarrollo y dominio de las *competencias básicas* de su título.
2. Indagar y contrastar el desarrollo y dominio de las *competencias transversales* del título de pedagogía desde la percepción de sus estudiantes.
3. Estudiar la percepción de los alumnos en relación al desarrollo y dominio de las *competencias generales* de su título.
4. Valorar y confrontar el desarrollo y dominio de las *competencias específicas* del título de pedagogía desde la opinión de su alumnado.

## 2. El renovado contexto de la educación superior: ¿formando en competencias?

Las universidades y el resto de centros de educación superior, como instituciones líderes en la formación del capital humano y en la investigación e innovación, deberán reflexionar cuidadosamente sobre su misión y asumir su papel como centros de riqueza material e intelectual.

En esta dirección, es inevitable el proceso de reconstrucción y renovación en el que se encuentra inmerso esta etapa educativa desde la década de los noventa: la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (en adelante EEES), también conocido como *Plan Bolonia*, cuyo principal objetivo *no* es homogeneizar los sistemas de educación superior de los distintos países miembros, sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando siempre su diversidad. Así, después de años de intensos debates, reuniones, esfuerzos, reticencias e ilusiones, el establecimiento de EEES, abalado hasta la fecha por 47 países, ha provocado profundos cambios en la concepción de la enseñanza universitaria, entre los que cabe destacar:

(...) la configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; la planificación de la enseñanza basada en las competencias que se derivan de dichos perfiles; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación y el desarrollo de un sistema de seguimiento y apoyo del estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que él/ella es quien lo protagoniza (Álvarez-Rojo *et al*, 2011, p. 1).

Dentro de este contexto, la Unión Europea, los gobiernos nacionales y las propias universidades, se han comprometido con dicho proceso formativo, innovador y transformador, con una intensidad mayor en los últimos años. Sin ir más lejos, según datos de Acosta Rodríguez (2012), en nuestro país, el 84% de las universidades públicas tienen ya sus normativas adaptadas al EEES, mientras que el porcentaje restante de universidades, cuentan con la normativa redactada, a falta de aprobación por parte del consejo social. En cualquier caso, todas las universidades españolas, bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad como máximos exponentes, se rigen actualmente por el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se Regula la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España* como marco legal del proceso de convergencia en las universidades españolas.

Para la Universidad de Murcia, el proceso de convergencia europea se ha venido desarrollando desde su irrupción en el contexto español y a él se han dedicado, muchos profesionales y actores sociales comprometidos con el cambio. Como resultado, encontramos en apenas 3 años académicos, del 2008/2009 al 2010/2011, la total implantación de las dos grandes directrices marcadas por el EEES: la equiparación de los estudios universitarios europeos en dos niveles, grados y posgrados, por un lado, y el establecimiento de la medida común a partir del sistema de transferencia de créditos europeos ECTS, por otro. Se culmina así, la primera etapa en la Universidad de Murcia de una transformación de trascendentales repercusiones en sus cimientos más elementales, con una apuesta clara por centrar la atención en la formación de los estudiantes y más concretamente, en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias (Cano García, 2008).

Determinar cuáles son los saberes necesarios para formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas del siglo XXI, ha sido objeto de un amplio debate en Europa durante los últimos años (Arbizu *et al*, 2012; Cano, 2008; Delors, 1996; Gimeno, 2008; González y

Wagenaar, 2003; Morin, 1999; OCDE, 2005; Rychen y Salganik, 2003; Teijeiro, Rungo, Freire, 2013). Debate, que derivó en la asunción del término competencia como unidad de medida de la cualificación profesional.

Entre las clasificaciones de competencias más aceptadas figuran, como señala Echeverría Samanes (2008), la realizada por el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000 y las empleadas en el proyecto “Tuning” que más tarde, servirían para analizar y desarrollar los “libros blancos” de cada titulación, en consonancia con el EEES. Este mismo autor nos ayuda a visualizar, de forma más clara y esquemática con la ayuda de un árbol (Figura 1), los tres grandes niveles de competencias contempladas en el espacio de la Unión Europea y que han servido de base para la elaboración del instrumento de medida y el posterior desarrollo de este trabajo.



Figura 1. Árbol clasificatorio de las competencias contempladas en el espacio de la Unión Europea (Echevarría, 2008, p. 92).

En él, podemos distinguir, en primer lugar, las competencias *básicas* que sustentan el árbol a través de sus raíces y que representan, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes fundamentales para la realización personal, la obtención de competencias posteriores y la propia inserción socio-laboral. En un segundo nivel, encontramos el tronco fortalecido por las competencias *generales o transversales*, para constituir la base común de cualquier profesión y que incluye competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas. Por último, provisto de sus distintas ramas, el árbol abarca las competencias *específicas* como factores esenciales para el ejercicio profesional y vinculadas, a condiciones específicas de ejecución (de Pablos de Pons, 2010).

De esta forma, para alcanzar y construir una competencia, es decir, para adquirirla y perfeccionarla en el día a día, independientemente de la clasificación que hagamos, es necesario entender dicha adquisición como un proceso “centrífugo y ascendente” (Ferrández, 1997; citado por Tejada y Navío, 2005). No es de extrañar que bajo esta concepción, la formación permanente y la educación superior jueguen un papel decisivo. De hecho, en este nuevo escenario, las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, de manera que puedan formar a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido y lleno de incertidumbres a través de nuevos aprendizajes de mayor profundidad, propios de cada área de conocimiento pero también, de formas de actuar basadas en la integración de lo transversal y transdisciplinar. En muchas ocasiones, la formación universitaria tiende a equipararse con una formación para la producción y el trabajo limitando así una actuación que, como cualquier otra educación formal, debe preocuparse de la persona en su integridad como sujeto social en desarrollo y no sólo, de su capacitación en el ámbito laboral (Rychen y Salganik, 2003; OCDE, 2005).

En consecuencia, parece ineludible determinar cuál es el perfil formativo y el profesional de cada titulación para poder clarificar así, cuáles son las competencias que deben adquirir los futuros egresados de acuerdo con la oferta laboral existente para los titulados universitarios (Hevia, 2009) y de las demandas del entorno social y personal.

### 3. El perfil profesional del pedagogo

Definir el perfil profesional de cada titulación es un requisito indispensable para establecer, en el nuevo marco formativo de educación superior, las competencias que faciliten una óptima inclusión de los graduados universitarios en el mundo social y laboral. En este sentido, podemos entender el perfil profesional como un “conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que posee una persona determinada para el desempeño de una profesión conforme a las condiciones socio-económico-culturales del contexto donde interactúa” (Echevarría, 2008, p. 47). A partir de esta definición, como señala su mismo autor, el perfil profesional debe ser el punto de unión entre el sistema formativo y productivo, ya que éste último va a evolucionar siempre, a mayor velocidad.

En este sentido, son distintas las investigaciones que se han dedicado a lo largo de los últimos años a profundizar sobre aquellas competencias que deben desarrollar los distintos profesionales de la educación durante su formación inicial (Fernández-Díaz, Carballo, Galán, 2010; Mas, 2011; Rosales, 2013; Tejada, 2009)

En un ámbito de estudio más concreto dentro de las Ciencias de la Educación, esta investigación se centra en analizar la formación inicial del pedagogo, vista por el propio alumnado, es decir, dar a conocer lo que perciben de su perfil formativo, no sin antes reflexionar sobre su perfil profesional, pues, independientemente de cuál sea el entorno formativo en el que nos situemos, éste tendrá que tener presente, entre otros factores, las nuevas, a la vez que cambiantes, demandas del mercado de trabajo. De hecho, la ANECA ya señalaba en 2005, la necesidad de dar un paso más allá a la hora de establecer los perfiles profesionales para poder atender no sólo a lo que el mercado de trabajo demanda, sino también, a posibles perfiles que aún no se han abierto en el mercado y que pueden llegar a ser, igualmente deseables.

Este nuevo camino hacia emergentes salidas profesionales, lleno de retos tanto para el mundo productivo como formativo, no debe derivar ni mucho menos, en un intrusismo profesional producido por la indefinición de funciones y competencias entre las distintas profesiones. Es más, para evitar esta ambigüedad de funciones, se debe aprovechar el nuevo escenario de educación superior, el EEES, para replantear en torno a qué y de qué manera, configurar los nuevos planes de estudio de forma que permitan desarrollar en sus egresados, una identidad profesional propia. Entre los campos más afectados por esta situación, como señala Álvarez y Romero (2007), se encuentran las Ciencias de la Educación, las cuales, “están sufriendo y padeciendo un acentuado intrusismo profesional” (p. 16) Especial mención ocupa, en este sentido, el perfil profesional del pedagogo que tradicionalmente, como experto en educación, ha visto limitado su ejercicio al contexto escolar mientras que otros profesionales, alejados del campo educativo, desempeñaban funciones propias a la pedagogía más allá de la escuela. Sin embargo, la pedagogía y con ella, la figura del pedagogo, deben esforzarse por ordenar y establecer una distinción clara acerca de sus potencialidades y limitaciones en el ámbito profesional, en un momento en el que la educación se constituye

como el principal motor para promover el cambio en la sociedad actual, más allá de fronteras y vínculos socioculturales y económicos. Para ello, como se refleja en la Figura 2, se debe partir de las distintas funciones que un pedagogo puede desempeñar así como, de los distintos contextos e instituciones donde podrán llevarlas a cabo.

Ya sea en el ámbito puramente institucional o bien, en otros contextos formativos, el abanico de oportunidades laborales donde el pedagogo tiene cabida como profesional de la educación, puede y debe ampliarse en aras de la formación recibida. En esta dirección, 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 presenta un perfil competencial lleno de matices que lo acercan a distintos puestos laborales que, a juzgar por el cambiante mundo económico en el que nos encontramos, puede ir in crescendo. De ahí, la importancia de realizar un diseño curricular para los estudios de Pedagogía basado en competencias que permitan dar una respuesta a la realidad de un mercado laboral como el que afrontan los futuros pedagogos, caracterizado por la flexibilidad, el cambio y la proliferación de empleos emergentes. Unos futuros pedagogos que a día de hoy, se encuentran cursando un nuevo plan de estudios, fruto del proceso de convergencia europea en educación superior en el que la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, trabaja desde hace más de una década. Desde aquí, los esfuerzos se han dirigido hacia el diseño y sobre todo, el desarrollo del Grado en Pedagogía, atendiendo a lo que el mercado de trabajo precisa, con unos determinados requerimientos, perfiles y competencias.

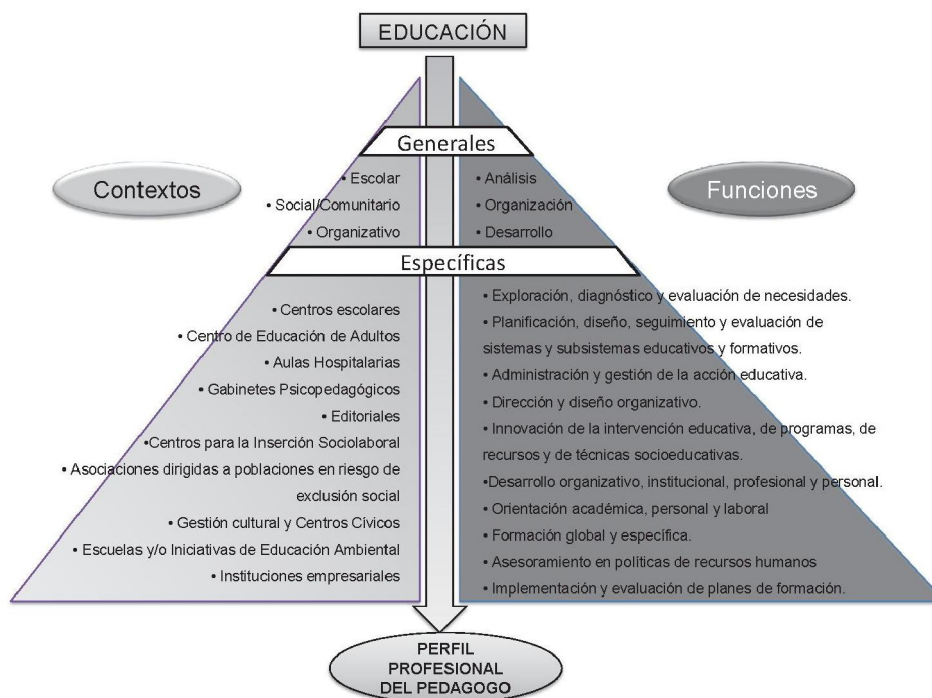


Figura 2. Contextos y funciones que definen el perfil profesional del pedagogo.

Pero igual de importante en este sentido, habrá de ser la participación activa de los estudiantes de Pedagogía en su andadura por la Universidad, quienes tras su paso por la



misma, habrán de desempeñar una labor crítica, constructiva y competente, tanto para la sociedad en general, como para el ejercicio de su profesión y formación inicial en particular.

Como principales protagonistas del proceso formativo, deben ayudar a marcar las pautas en la concreción de los nuevos planes de estudios y formar parte del proceso de toma de decisiones encaminado a la mejora de la calidad educativa universitaria. Así, desde este trabajo, se pretende dar a conocer la voz de los futuros pedagogos que actualmente, se encuentran en el último curso de Grado con la finalidad de acercarnos a su opinión sobre el desarrollo o enseñanza y aprendizaje de las competencias que integran su nuevo plan de estudios, tras los cuatro primeros años de vigencia del *Plan Bolonia* en la Universidad de Murcia.

## 4. Método

### 4.1. Enfoque metodológico y diseño de la investigación

El enfoque metodológico de cualquier investigación ayuda a realizar una primera aproximación general del diseño, ya que refleja el posicionamiento del investigador frente a la realidad a investigar. En este trabajo se adopta un enfoque metodológico *cuantitativo*, pues se centra en el desarrollo y dominio de las distintas competencias profesionales del Grado en Pedagogía como variables cuantificadas desde la percepción del alumnado de último curso a través de un diseño de investigación *no experimental, transversal y descriptivo* tipo encuesta o *survey*.

### 4.2. Participantes

Para la selección de los participantes se realizó un muestreo probabilístico aleatorio simple. El número de participantes en esta investigación es de 92 estudiantes de 4º de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Se trata de una muestra representativa con un nivel de confianza de 95% y un error muestral de 5.7% ( $\alpha=.05 +5.7\%$ ).

La distribución de los participantes, en razón de sexo y edad, se refleja en la Tabla 2 y el Gráfico 1, respectivamente.

Tabla 2.  
*Distribución de los participantes por sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	8	8,7
Mujer	84	91,3
Total	92	100,0

Encontramos dos hechos destacables, en primer lugar, el predominio de mujeres en esta titulación (91,3%) y, en segundo lugar, la distribución del rango de edad de los 92 participantes. Éstas, comprendidas entre los 20 y 37 años, muestran una mayor presencia de estudiantes de 21-22 años ( $\bar{X}=21,97$ )

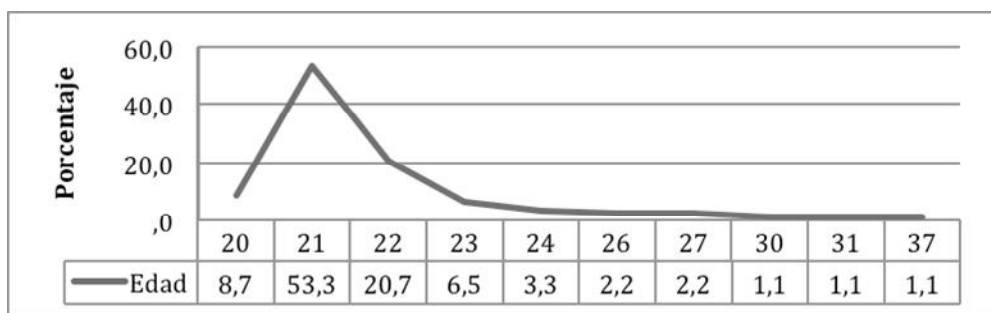


Gráfico 1. Distribución de los participantes por edad

### 4.3. Instrumento

Para la recogida de información se diseña un cuestionario ad-hoc, denominado *Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado en Pedagogía (CECGRAP)* que se estructura en tres bloques

- *Bloque I:* Los datos personales del encuestado, edad y sexo.
- *Bloque II:* Las competencias que integran el título de Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, organizadas en cuatro bloques: competencias básicas, competencias transversales de esta Universidad, competencias generales del título y competencias específicas. Cada una de ellas se valora a partir de una escala tipo Likert con cinco niveles de estimación (1=Nada, 2=poco, 3=regular, 4=bastante, 5=Mucho), en relación a tres aspectos:
  - *Desarrollo:* grado de enseñanza de las competencias en las distintas asignaturas de la titulación.
  - *Dominio:* nivel de aprendizaje que se ha obtenido de la mismas a lo largo de la formación.
  - *Relevancia:* importancia que se le concede a dichas competencias para el futuro profesional.
- *Bloque III:* Dos preguntas semi-cerradas y tres abiertas que permiten profundizar en la percepción de los alumnos en relación a los estudios cursados y su futuro profesional.
- Este trabajo presenta los resultados del bloque II, más concretamente en la dimensión desarrollo y dominio de las competencias del título de Grado en Pedagogía, desde la visión del alumnado.

### 4.4. Procedimiento

El proceso de investigación seguido pasa por una serie de fases cuya secuencia se resumen a continuación.

**1º Fase.** Tras finalizar la primera promoción de graduados en el título en Pedagogía, surgen nuevos interrogantes acerca de la formación de los egresados en el marco del EEES. Por ello, nos cuestionamos ¿cuál es el grado de desarrollo (enseñanza) y dominio (aprendizaje) de las competencias del título de Pedagogía en el aula universitaria? ¿Existe equilibrio entre lo que se enseña y lo que se aprende? Estas cuestiones son consideradas las preguntas de investigación y el punto de partida de este trabajo.



**2º Fase.** Como paso previo a la elaboración del cuestionario, se llevó a cabo una búsqueda de información en profundidad sobre el problema de investigación que nos ayudó, en la concreción de sus objetivos.

**3º Fase.** A partir de los objetivos planteados, se procedió a elaborar un diseño inicial del cuestionario (CECGRAP) como instrumento de recogida de información. Para garantizar su validez, se realiza un proceso de validación de contenido de tipo cualitativo mediante juicio de expertos, para contrastar la pertinencia y adecuación del mismo donde se aprobó la necesidad de simplificar la redacción de las competencias para facilitar la lectura y comprensión del cuestionario.

**4º Fase.** Para la aplicación del cuestionario, se contactó con los tutores de cada grupo-clase con la intención de administrar el CECGRAP en la hora de tutoría grupal. Tras acordar los horarios de aplicación, el equipo de investigación se trasladó al aula para realizar una breve explicación del cuestionario e insistir en el carácter voluntario, en el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos y, seguidamente, proceder a la recogida de la información.

**5º Fase.** Seguidamente se llevó a cabo el análisis de los datos cuantitativos mediante el programa estadístico SPSS v19. Se recurre a la estadística descriptiva (la media aritmética) y a la estadística inferencial para detectar las diferencias significativas entre las variables estudiadas, asumiendo en los cálculos inferenciales un nivel de significación de  $p < .005$ . Posteriormente, se realiza la interpretación de los resultados obtenidos.

**6º Fase.** Por último, se elaboró este informe de investigación en el que aparecen todos los aspectos más relevantes del estudio, entre los que se incluyen, su justificación, objetivos, resultado y conclusiones.

## 5. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de cada uno de los cuatro objetivos planteados para este trabajo. Para facilitar la interpretación de los datos recabados hay que tener en cuenta los siguientes criterios de interpretación de la escala utilizada: cuando la media obtenida sea menor a 2.5 nos indicará que no se ha alcanzado el nivel óptimo de desarrollo y dominio de esa competencia; si los datos se encuentran entre 2.5-3.49, interpretamos que el nivel alcanzado ha sido suficiente, aunque mejorable. Cuando la media se encuentre entre 3.5-4.49, denotará un grado de enseñanza y aprendizaje notable y por último, hablaremos de un alto nivel alcanzado cuando los datos estén entre 4.5-5.

**Objetivo 1.** Conocer y analizar la percepción del alumnado de 4º de Pedagogía de la Universidad de Murcia en relación al desarrollo y dominio de las *competencias básicas* de su título.

Tabla 4.  
*Competencias básicas*

CGM1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de una formación de base.
CGM2. Defender con argumentos, así como resolver problemas dentro del área de estudio.
CGM3. Reunir e interpretar datos dentro del área de estudio para emitir juicios.
CGM4. Transmitir conocimiento y solución de problemas a un grupo especializado y no especializado.
CGM5. Poseer habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo.

Teniendo en cuenta los datos que aparecen en el Gráfico 2, que tratan de la estimación del grado de desarrollo y dominio de las competencias básicas estudiadas (Tabla 4), en ninguna de ellas ha sido valorado con un alto nivel.

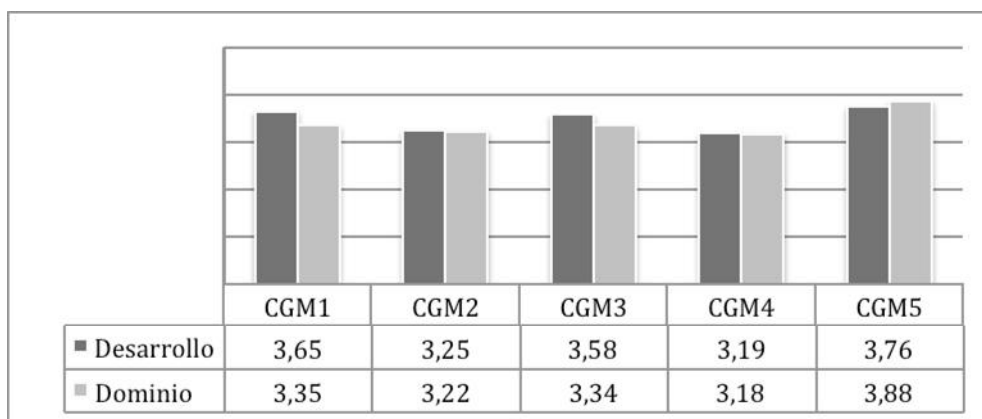


Gráfico 2. Media de las respuestas de los alumnos en relación al desarrollo y dominio de las competencias básicas

Entre las competencias básicas, parece que independientemente de la variable estudiada (desarrollo y dominio) la CGM5, competencia que hace referencia al aprendizaje autónomo, despunta ligeramente por encima del resto, con una media de 3.76 en su desarrollo y de 3.88, respecto a su dominio. Este resultado nos puede indicar cómo, aun dentro de unas competencias, que en vistas del gráfico 2 necesitan mejorar en su proceso enseñanza-aprendizaje de forma generalizada, el aprendizaje autónomo se encuentra en el camino idóneo para ser tratado, tanto por parte del profesorado como de los estudiantes, como un requisito básico para el desempeño profesional y personal en una sociedad donde el conocimiento es efímero y el aprendizaje continuo.

En el lado opuesto, es decir, entre las competencias básicas con una media más baja, encontramos unos resultados muy parecidos entre sí, la CGM2 ( $\bar{X}$ =3.25 en desarrollo y  $\bar{X}$ =3.22 en su dominio) y la CGM4 ( $\bar{X}$ =3.19 en desarrollo y  $\bar{X}$ =3.18 en su dominio). Estos resultados, nos advierten de cómo las habilidades, capacidades y aptitudes relacionadas con la argumentación, transmisión de conocimientos y resolución de problemas en determinados contextos, requieren de un mayor esfuerzo y compromiso por parte de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del Grado en Pedagogía.

Tras este análisis descriptivo, hemos analizado el equilibrio entre el *desarrollo* que percibe el estudiante de las competencias básicas a lo largo de los cuatro cursos de formación y el *dominio* de las mismas, tal y como se refleja en la Tabla 5.

Tabla 5.  
Diferencias significativas entre el desarrollo y el dominio de las competencias básicas (prueba de Wilcoxon).

	CGM1	CGM2	CGM3	CGM4	CGM5
Z	-3,959 <sup>a</sup>	-,429 <sup>a</sup>	-3,244 <sup>a</sup>	-,090 <sup>a</sup>	-1,588 <sup>b</sup>
Sig.	,000	,668	,001	,929	,112

En dicha tabla, podemos identificar diferencias significativas ( $p < .05$ ) en dos competencias, la CGM1 y la CGM3. En ambos casos, según la visión de los estudiantes, el desarrollo de estas competencias es superior a su dominio, lo que nos indica que el alumnado de Pedagogía no llega a adquirirlas al mismo nivel en que se trabajan y desarrollan dentro del aula.

**Objetivo 2:** Indagar y contrastar el desarrollo y dominio de las competencias transversales del título de pedagogía desde la percepción de sus estudiantes.

En relación al segundo objetivo, al igual que en el análisis anterior hemos recurrido al cálculo de la media de las respuestas de los alumnos, pero en este caso, en relación al desarrollo y dominio de las competencias transversales, concretadas en la Tabla 6.

Tabla 6.  
*Competencias transversales de la Universidad de Murcia*

CT1. Expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar y, en caso necesario, con un sistema alternativo.
CT2. Comprender y expresarse en un idioma extranjero en su ámbito disciplinar
CT3. Gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo las TICs
CT4. Considerar la ética y la integridad intelectual en la práctica profesional
CT5. Proyectar las competencias adquiridas para promover una sociedad libre, justa, igual y plural.
CT6. Trabajar en equipo y relacionarse con personas del mismo o distinto ámbito profesional
CT7. Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación

El 70% de estas competencias se encuentra en un nivel de desarrollo y dominio notable. Las competencias transversales con una media más elevada aparecen, con valores muy similares en su dominio (4.26 y 4.23) y próximos respecto a su desarrollo (4.07 y 4.35), la CT1 y la CT6, respectivamente (gráfico 3). Esta percepción de los estudiantes respecto a sendas competencias parece indicar cómo se acentúa el trabajo de profesores y alumnado para conseguir, a lo largo de la titulación, una adecuada expresión en español y trabajar en equipo de forma cooperativa e interdisciplinar, bajo el reconocimiento no sólo de su carácter básico para la práctica profesional, sino también como uno de los requisitos más importantes para acceder al mercado laboral.

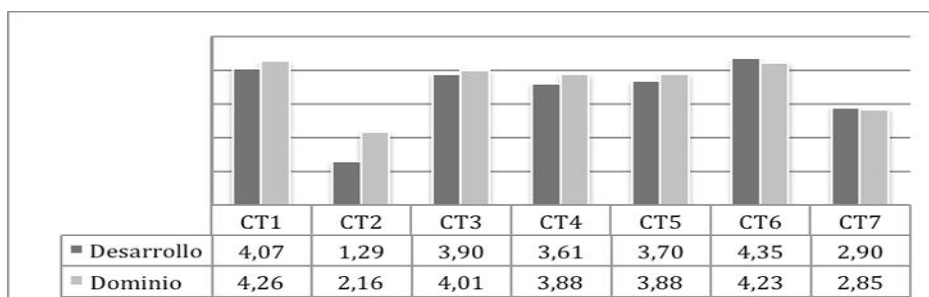


Gráfico 3. Media de las respuestas de los alumnos en relación al desarrollo y dominio de las competencias transversales.

Por el contrario, entre aquellas competencias que han obtenido una puntuación más baja, encontramos la CT7, pero fundamentalmente, la CT2. Esta última competencia, relacionada con el desenvolvimiento en un idioma extranjero, preferentemente en inglés, parece igual de importante que el resto de competencias transversales, más aún si hablamos de una sociedad global y competitiva, donde la movilidad se ha convertido en un valor de primer orden. Así, la mayoría de los estudiantes del Grado en Pedagogía piensan que su dominio es bajo ( $\bar{X} = 2.16$ ), mientras que consideran que ésta, no se ha desarrollado durante los cuatro años de implantación de su Grado, con una media que apenas supera el 1. En este sentido, podemos apreciar una diferencia significativa entre el desarrollo y el dominio de esta competencia, al igual que ocurre con la CT4 (ética e integridad intelectual) y CT5 (promoción de una sociedad más justa e igualitaria), como muestran los resultados que aparecen en la Tabla 7.

Tabla 7.  
 Diferencias significativas entre el desarrollo y el dominio de las competencias transversales (prueba de Wilcoxon).

	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7
Z	-1,886a	-6,232a	-1,252a	-3,068a	-2,119a	-1,813b	-,636b
Sig.	,059	,000	,210	,002	,034	,070	,525

Las diferencias que encontramos en las tres competencias transversales citadas, CT2, CT4 y CT5, es, en todos los casos, en detrimento del *desarrollo*.

**Objetivo 3.** Estudiar la percepción del alumnado en relación al desarrollo y dominio de las *competencias generales* de su título.

Tabla 8.  
 Competencias generales del Grado en Pedagogía.

CGT1. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones
CGT2. Desarrollar habilidades de creatividad para pensar o modificar la realidad desde diferentes perspectivas.
CGT3. Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para valorar la actuación profesional
CGT4. Desarrollar apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida

En relación a las competencias generales que aparecen en la tabla 8, los datos muestran un nivel suficiente de desarrollo y dominio en todas ellas. Sin embargo, la CGT2 relacionada con la creatividad sitúa su media próxima al 2.5 ( $\bar{X} = 2.78$ ) en el *dominio* que dicen tener los estudiantes, mientras que su *desarrollo*, es superior con una media de 3.35 (gráfico 4). Unos resultados que podrían resultar insuficientes si tenemos en cuenta la importancia que en la actualidad se le da a innovar, crear y descubrir al mismo ritmo que ya lo hace, nuestra cambiante sociedad.

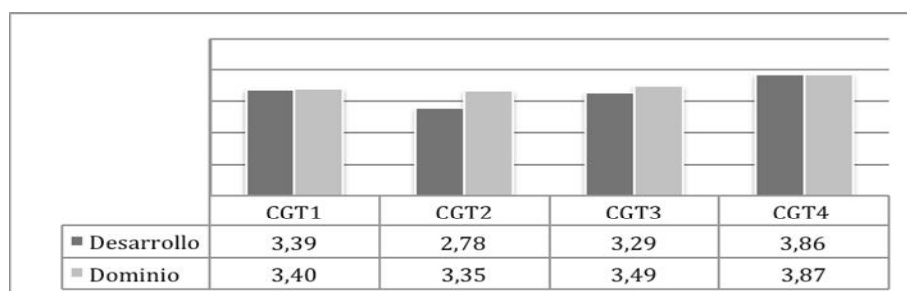


Gráfico 4. Media de las respuestas de los alumnos en relación al desarrollo y dominio de las competencias generales de la titulación

Además, entre estas competencias generales, destaca ligeramente con una media próxima a 4 la competencia CGT4, vinculada con el aprendizaje a lo largo de la vida o *Life Long Learning*, y sin apenas diferencias, según los alumnos, entre su desarrollo ( $\bar{X} = 3.86$ ) y dominio ( $\bar{X} = 3.87$ ). Así, en esta competencia, al igual que ocurre con la CGT1, existe cierta relación entre el grado de *desarrollo* dado durante el transcurso de la carrera y el *dominio* alcanzado por parte de los estudiantes.

No obstante, tras la aplicación de la prueba de Wilcoxon, podemos apreciar en la tabla 9 diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) en las competencias CGT3, relacionada con la capacidad de crítica y autocrítica y la CGT2, comentada anteriormente. En cualquiera de ellas, las diferencias denotan un mayor dominio de las mismas en comparación con su desarrollo.

Tabla 9.

Diferencias significativas entre el desarrollo y el dominio de las competencias generales de su titulación (prueba de Wilcoxon).

	CGT1	CGT2	CGT3	CGT4
Z	-,046 <sup>a</sup>	-4,134 <sup>a</sup>	-2,030 <sup>a</sup>	-,223 <sup>a</sup>
Sig.	,963	,000	,042	,823

**Objetivo 4.** Valorar y confrontar el desarrollo y dominio de las *competencias específicas* del título de pedagogía desde la percepción de sus estudiantes.

Tabla 10.

*Competencias específicas del Grado en Pedagogía*

CET1. Conocer, comprender y analizar los referentes de la educación y la formación, de forma reflexiva y crítica.
CET2. Conocer, analizar, diseñar y valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y su incidencia en la formación integral
CET3. Conocer, diseñar, desarrollar, coordinar y valorar estrategias y programas educativos y formativos.
CET4. Conocer, planificar, desarrollar, interpretar y valorar procesos de investigación básica y aplicada, con distintos enfoques y técnicas metodológicas.
CET5. Analizar necesidades educativas y formativas y determinar propuestas de acción dirigidas a personas o grupos.
CET6. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de orientación educativa, profesional, laboral y ocupacional
CET7. Conocer, diseñar y valorar recursos o medios didácticos con criterios de calidad y equidad.
CET8. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de análisis y diagnóstico organizativo.
CET9. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de asesoramiento pedagógico.
CET10. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera.
CET11. Conocer, planificar, desarrollar y valorar procesos de gestión de centros y servicios educativos y formativos.

Por último, en relación a las competencias específicas contempladas en la Tabla 10, los resultados obtenidos, son muy similares a la tendencia que se ha venido repitiendo a lo largo de la investigación (Gráfico 5).

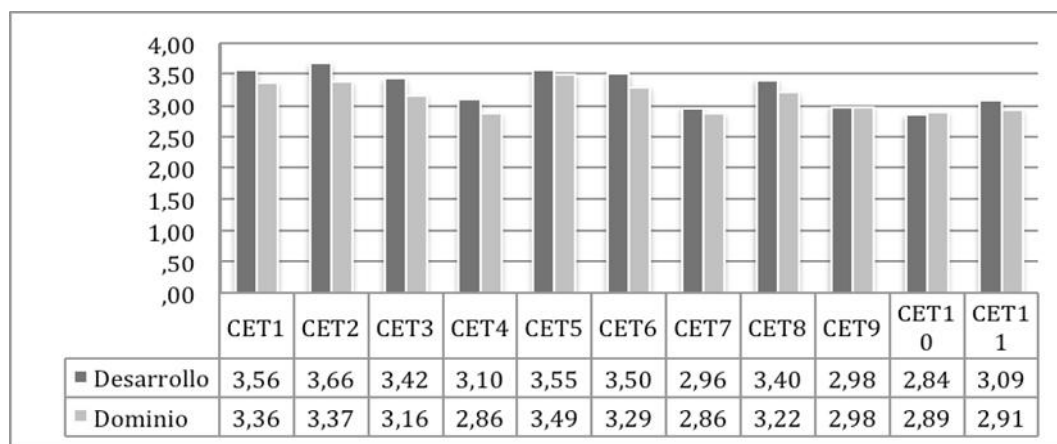


Gráfico 5. Media de las respuestas de los alumnos en relación al desarrollo y dominio de las competencias generales de la titulación

De forma general las medias obtenidas en las competencias específicas muestran un nivel aceptable, si bien bastante mejorable en su desarrollo y dominio. No obstante, dentro de esta tendencia, las competencias CET1, CET2 y CET5 destacan ligeramente, con unas medias que superan el 3.5. Unos valores que contrastan con las competencias específicas CET7 sobre el diseño de recursos didácticos ( $\bar{X} = 2.96$  en *desarrollo* y  $\bar{X} = 2.86$  en *dominio*) o la CET10, relacionada con los procesos de formación y desarrollo profesional y de la carrera ( $\bar{X} = 2.84$  en *desarrollo* y  $\bar{X} = 2.89$  en *dominio*) donde la media se aproxima a 2.5. De esta



manera, parece que desde la visión del alumnado, estas competencias, fundamentales para el desarrollo profesional no llegan a alcanzar en ninguno de los casos el nivel de excelencia, tan necesario en su formación.

Para finalizar con este último objetivo, hemos determinado las diferencias significativas entre el *desarrollo* y *dominio* dentro de las competencias específicas de este título (tabla 11).

Tabla 11.

*Diferencias significativas entre el desarrollo y el dominio de las competencias específicas de su titulación (prueba de Wilcoxon)*

	CET1	CET2	CET3	CET4	CET6	CET8	CT11
Z	-2,383 <sup>a</sup>	-3,522 <sup>a</sup>	-3,035 <sup>a</sup>	-2,852 <sup>a</sup>	-2,445 <sup>a</sup>	-2,222 <sup>a</sup>	-2,077 <sup>a</sup>
Sig.	,017	,000	,002	,004	,015	,026	,038

A diferencia de lo que ocurría con las competencias planteadas en los objetivos anteriores, la puntuación en dominio es siempre inferior a la obtenida en el desarrollo. Por lo tanto, es fundamental trabajar en este sentido para igualar ambos aspectos y conseguir que el dominio que el alumnado posee de las competencias específicas de su título, se corresponda con su desarrollo a lo largo de su formación.

## 6. Conclusiones y discusión

Conscientes de los grandes esfuerzos que se están realizando para adaptar la formación de los estudiantes a las exigencias del EEES, los resultados obtenidos en esta investigación revelan la necesidad de la comunidad universitaria de seguir trabajando para alcanzar una formación de calidad dentro del EEES.

Así, desde la perspectiva del alumnado de último curso de Grado en Pedagogía, existe un desarrollo mejorable de las competencias que recoge el plan de estudios de Pedagogía en la Universidad de Murcia. Esta idea no es nueva entre los estudiantes de esta institución, ni exclusiva de aquellos que estudian Pedagogía como carrera universitaria, pues en otras investigaciones realizadas Fuentes (2008), ANECA (2007, 2009), De la Iglesia (2012) o De Juanas & Beltrán (2014), los estudiantes muestran la necesidad de mejorar su enseñanza universitaria, como resultado más representativo. Para evitar continuar en esta línea respecto a la formación recibida en la Universidad, es esencial replantearse cuál es el nuevo perfil formativo del alumnado universitario, caracterizado por su papel activo en el aprendizaje, en la generación de nuevos conocimientos, en su capacidad de reflexión así como en la aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que pueden acontecer en diferentes ámbitos y realidades. Por esta razón, llama la atención la falta de desarrollo que parece existir en competencias vinculadas a la creatividad, la innovación y la investigación en el Grado en Pedagogía, además del escaso dominio que los estudiantes consideran poseer en unas competencias que pueden ayudarles a ir más allá de los conocimientos técnicos y adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo personal y profesional, no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio.

No obstante, también podemos entrever optimismo a partir de los resultados obtenidos. En ellos, competencias tan importantes para el desempeño personal, social y

profesional en la actualidad como son el aprendizaje a lo largo de la vida, la autonomía o la propia capacidad para trabajar en equipo con distintos profesionales, destacan en su desarrollo y dominio por encima del resto de competencias del perfil formativo del pedagogo. Un resultado que corrobora la valoración que ya hicieran los estudiantes de Pedagogía (Cardona, 2011; Ruiz, 2010) u otros estudiantes de diferentes titulaciones (ANECA, 2007) y que se ajustan a los grandes objetivos que vertebran las líneas de acción del EEES.

Ahora bien, encontramos también puntos débiles de la formación universitaria del pedagogo; nos referimos al bajo nivel obtenido, tanto en la enseñanza como en el dominio personal de cada alumnado de una lengua extranjera, preferiblemente el inglés. Si uno de los principios básicos sobre los que se asienta el EEES es favorecer y garantizar la libre circulación de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo a partir de la eliminación de todo tipo de obstáculos, parece incongruente hablar de una formación tan escasa en idiomas como la que vive actualmente el sistema educativo español en general y, fundamentalmente, el sistema universitario en particular.

En este sentido, el propio ciudadano europeo manifiesta como medida prioritaria en materia educativa, mejorar las competencias lingüísticas ya que casi el 90% lo consideran fundamental para su propio desarrollo sociolaboral (Eurobarómetro, 2012). Además, en el propio ámbito universitario, también se han realizado otros estudios sobre la trascendencia e importancia del conocimiento de idiomas en la formación (Castilla, Moreno, Cámara de la Fuente y Chamorro, 2012; Gallardo, Sánchez y Corchuelo, 2010) y la mayoría de los estudiantes universitarios manifiestan poseer un nivel bajo de idiomas a la vez que reclaman una mayor inversión lingüística a lo largo de la carrera. Una demanda que parece no encontrar todavía una respuesta por parte de las instituciones educativas, a pesar de los esfuerzos del EEES por situar esta competencia transversal como uno de los núcleos centrales de la formación en la Unión Europea.

Es importante además destacar, cómo a lo largo de este trabajo, el alumnado manifiesta un desequilibrio entre el dominio de las competencias y lo que realmente se trabaja y se enseña en las clases. Destacar la diferencia que encontramos en el desarrollo de las competencias transversales durante la titulación, superado en la mayoría de ellas por el dominio que consideran tener los estudiantes de Pedagogía. Estos resultados conducen a pensar que el estudiante es cada vez más consciente de la importancia que para su formación tienen este tipo de competencias y podría estar complementando dicha formación por otros medios. Mientras, la Universidad, necesita seguir reforzando estas competencias independientes y complementarias a cualquier materia, que permiten al estudiante adquirir esa flexibilidad, iniciativa y habilidad para emprender con excelencia, tareas diversas en contextos diferentes.

En esta misma línea, se puede plantear la situación opuesta, es decir, ¿por qué algunas competencias no se dominan al mismo nivel que se desarrollan en el aula? Autores como Biggs (1996; 2005), Gargallo, Garfella, Pérez, Fernández (2010) y Olmedo (2013) aluden tanto a variables personales como contextuales para explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, entre las que destacan, las estrategias y enfoques de aprendizaje y la metodología empleada por el profesor universitario. El nuevo paradigma educativo impulsado por el EEES implica cambios sustanciales en el proceso enseñanza-aprendizaje, con nuevas funciones docentes relacionadas no sólo con la planificación didáctica de una materia y de las competencias a desarrollar sino también, con la elección de la metodología de enseñanza y aprendizaje más adecuada para su adquisición (Mas, 2011). De hecho, en un modelo de aprendizaje basado en competencias, el profesor debe valorar la diversidad de alternativas

metodológicas “a fin de superar el habitual reduccionismo bifásico: clases teóricas y clases prácticas” (De Miguel, 2006, p. 16); más aún, cuando se trata de competencias específicas, como es el caso del resultado de esta investigación, encargadas de definir el perfil profesional a partir de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores específicos de cada título y de aumentar el potencial de empleabilidad de los futuros egresados.

## 7. Limitaciones del estudio y prospectiva

Por el carácter concreto y delimitado del estudio que se realiza, se debe tener en cuenta las limitaciones del mismo y con ellas, las posibles dificultades que pueden surgir al establecer generalizaciones y/o conclusiones.

Entre dichas limitaciones destaca la necesidad de ampliar la información y completar la visión y experiencia del alumnado con la de otros agentes socioeducativos implicados. Se hace referencia en este caso, a agentes educativos tan decisivos como docentes, tutores, decanos, etc. pero también, al resto de agentes sociales, entre los que se encuentran empleadores o gestores educativos para que de ser así, los resultados sean más concluyentes y determinantes.

No obstante, esta limitación descrita es, en sí misma, una línea de investigación futura. Este trabajo puede y debe servir para estudios posteriores más amplios y completos entre los que se encuentra la investigación de la que forma parte este estudio que podrían ayudar a definir, perfeccionar y mejorar la enseñanza superior dentro del nuevo espacio de convergencia europea. Si bien es cierto que para conseguirlo, será necesario que la Universidad asuma esta responsabilidad y promueva acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en una transformación metodológica, con modificaciones reales en las prácticas educativas del grado. Sólo así, conseguiremos conjugar el saber con el saber hacer, y todo ello, sin renunciar al saber ser o estar.

### Referencias bibliográficas

- Acosta Rodríguez, M. A. (Ed.) (2012). *Universidades y Normativas de Permanencia. Reflexiones para el futuro*. Las Palmas de Gran Canaria: ANECA - Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas.
- Álvarez Rojo, V., y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Revista Educación XX1*, 10, 15-37.
- Álvarez Rojo, V. et al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Electrónica de Evaluación e Investigación Educativa*, 17(1), 1-22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Vol. 1). Madrid: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Autor.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA) (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: Autor.

- Arbizu Bacaicoa, F., Bilbao Zabala, J., Cámara Izagirre, A., Fernández Alonso, L., Martínez Domínguez, I., y Monasterio Bernaola, M. (2012). Modelo de guía para Grados universitarios con estructura modular. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 313-341.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12 (1), 5-15. 37
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cano García, M. 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://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cardona Andújar, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Revista Educación XXI*. 14(2), 303-330.
- Castilla Polo, F., Moreno Aguayo, A., Cámara de la Fuente, M., y Chamorro Rufián, E. M. (2012). En el camino del EEES: La competencia del inglés en los universitarios de empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *Educade*, 3, 23-45.
- Comisión Europea (2012). Los europeos y sus lenguas. *Eurobarómetro*, 243. Recuperado de [http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey-64.3-europeans-and-languages-summary\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/2006-special-eurobarometer-survey-64.3-europeans-and-languages-summary_es.pdf)
- Comunicado de Bucarest (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Recuperado de [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(2\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf).
- De Juanas Oliva, Á. y Beltrán Llera, J.A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 57-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Santillana - UNESCO.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (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.
- De Pablos Pons, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-16. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>
- De la Iglesia Villasol, M. C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 207-240.
- Echevarría Samanes, B. (2008). *Competencias y Cualificaciones*. En B. Echevarría Samanes (Coord.), *Orientación profesional* (pp.69-124). Barcelona: UOC.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005, febrero). *El Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio*. Ponencia presentada en las III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Un cambio en la enseñanza universitaria, Murcia (España).

- Fernández-Díaz, M.J., Carballo Santaolalla, R. Y Galán González, A. (2010). Faculty Attitudes and Training Needs to Respond to the New European Higher Education Challenges. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 60 (1), 101-118.
- Fuentes Broto, L. (2008). Demandas de los titulados universitarios. En AA.VV., *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp.19-27). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Gallardo Vázquez, D., Sánchez Hernández, M. I., y Corchuelo Martínez-Arzúa, M. B. (2010). Competencias transversales en el EEES: la opinión del estudiante sobre la importancia y el dominio de una lengua extranjera. *Educade*, 1, 79-99.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P., Pérez Pérez, C., y Fernández March, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia al III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid. Recuperado de <http://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OCDE. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Executive Summary. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- 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.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.
- Rosales López, C. (2013) Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de Grado de Maestro. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART4.pdf>
- Rychen, S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe and Huger publishers.
- Ruiz Ruíz, 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.
- Teijeiro, M., Rungo, P., Freire, M.J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*. 34, 286-295.
- Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf>
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículo y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>