

REFERENCIA: Belmonte, M.L., García, M.P., & Galián, B. (2019). La voz del alumnado. Percepción estudiantil acerca de la pertinencia de las competencias de grado en pedagogía. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## **LA VOZ DEL ALUMNADO. PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL ACERCA DE LA PERTINENCIA DE LAS COMPETENCIAS DE GRADO EN PEDAGOGÍA**

### **THE VOICE OF THE STUDENTS. UNIVERSITY STUDENT PERCEPTION ABOUT THE RELEVANCE OF THE COMPETENCES OF DEGREE IN PEDAGOGY**

**María Luisa Belmonte Almagro**

[marialuisa.belmonte@um.es](mailto:marialuisa.belmonte@um.es)

**María Paz García Sanz**

[marialuisa.belmonte@um.es](mailto:marialuisa.belmonte@um.es)

**Begoña Galián Nicolás**

[begona.g.n@um.es](mailto:begona.g.n@um.es)

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Facultad de Educación. Universidad de Murcia (España)

Recibido: 11/04/2019

Aceptado: 26/10/2019

#### **Resumen:**

El eje central del modelo educativo competencial ha sido hacer al estudiante universitario protagonista de su propio aprendizaje, y dado que este enfoque sienta sus bases curriculares en las habilidades que debe adquirir el alumnado, es imprescindible tener en cuenta el punto de vista de este colectivo.

La presente investigación analiza la pertinencia de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas que conforman el Grado en Pedagogía, diferenciando entre claridad de las mismas, relevancia, exclusividad y evaluabilidad. Tras los análisis los alumnos consideran que estas están correctamente redactadas, son relevantes respecto a la asignatura en la que se enmarcan y en la propia titulación, aunque no tanto exclusivas, pero sí evaluables aceptablemente con uno o varios instrumentos de evaluación.

**Palabras clave:** Competencias, alumnado, modelo de formación competencial.

**Abstract:**

The backbone of the competency-based education model has always been to turn the college student into the starring role of his own learning. Since this approach determines its curricular bases on the skills that students should acquire, it is essential to consider the point of view of this group.

This research aims to analyze the relevance of the competences included in the teaching guides of the subjects of the Degree in Pedagogy, differentiating between their clarity, relevance, exclusivity and evaluability. Analysis performed reveal that students consider the competences are correctly specified, are relevant to the course they belong to and the degree itself. Although competences are not exclusive, they are acceptably assessable with one or several evaluation instruments.

**Key words:** Competences, students, competency-based education model.

## 1. Introducción

A lo largo de los años, la enseñanza universitaria ha ido variando de forma constante (Alfaro, Apodaca, Arias, García Jiménez y Lobato, 2006). Actualmente, en el siglo XXI se puede afirmar con rotundidad que sus características principales son diferentes a las de siglos anteriores, siendo el sector educativo, en las últimas décadas, 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). Esta etapa académica se enfrenta a nuevos retos y exigencias en estrecha relación con la sociedad del conocimiento en la que vivimos, dentro de este mundo globalizado (Sánchez Santamaría, 2012). Todo ello está provocando una creciente demanda de cambios institucionales, focalizados en las guías de actuación y modos de proceder en el trabajo interno de las universidades (Bozu y Canto, 2009). Así pues, la educación superior está 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, 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, 2007; Guth, 2006).

La inmersión de las universidades en el proceso de convergencia europea provocó una serie de necesidades y exigencias, como la de optimizar los procesos de planificación docente para una mayor visibilidad y comparabilidad de los programas de las asignaturas (Zabalza y Zabalza, 2010). Pero los múltiples estudios sobre la necesidad de adaptar las instituciones universitarias dada la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior invitan a reflexionar sobre las competencias esenciales para ser un profesional conveniente, y, en consecuencia, el necesario protagonismo del estudiante (Ruíz Ruíz, 2010) y las demandas metodológicas requeridas (Álvarez Rojo, 2009). De acuerdo con Mateo (2014), las competencias no constituyen una moda, sino que han llegado para quedarse, dado que forman parte de un cambio global del sistema educativo, provocado por un cambio social muy potente.

Hoy día nos encontramos con una educación para todos a lo largo de toda la vida en la que adquiere protagonismo más que nunca una formación permanente y profesional, capaz de adaptarse a los vertiginosos cambios de la sociedad y ofrecer respuesta a las controversias de un mundo multicultural (Buendía, Olmedo y González Gijón, 2010; Fulford, Robinson y Thompson, 2015). Según la UNESCO (2004), las universidades son las instituciones que mayores transformaciones deberán asumir en este nuevo milenio, por su labor de generar conocimiento. 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).

## 2. Contexto evaluativo competencial

El discurso y la reflexión acerca de las competencias viene siendo un tema reiterado y relevante en los últimos años (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Son numerosos los autores que han tomado en consideración el concepto de competencia como objeto de estudio (De la Orden, 2011; García Sanz, 2008; Pimienta y Enríquez, 2009; Rodríguez Esteban y Vieira, 2009; Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010; Villa y Poblete, 2007; Viso Alonso, 2010, entre otros), pero dada la vasta bibliografía acerca del amplio abanico de opiniones sobre el término competencia, se encuentran demasiadas determinaciones del mismo, por lo que resulta bastante complejo lograr una definición exacta del término, teniendo en cuenta además las diversas denominaciones de esta expresión en otras lenguas (Lasnier, 2000; Lovanova y Sunin, 2008; Niss y Højgaard, 2011; Rychen y Salganik, 2004; Van der Klink, Boon y Schlusmans, 2007; Van der Blij, et al, 2002; Weinert, 2001).

Partiendo del supuesto de que una competencia implica la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que el estudiante demuestra en una situación problemática, manifestando así que es capaz de resolverla (Villa y Poblete, 2011), para hacer frente al modelo competencial, no es suficiente con poseer conocimientos (aunque, sin duda, es imprescindible), sino que es casi ineludible aplicar dichos saberes reflexionando sobre el proceso y desarrollo que marcan. Esto conlleva la necesidad de que las instituciones de educación superior deban 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 contribución del profesor a la resolución de tareas relevantes (Pimienta, 2011).

No hay evidencias de que exista un método absoluto superior a otros, pero, en el modelo de formación por competencias, 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 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 una de las competencias más complejas, la de aprender a aprender con sentido autocrítico.

El modelo educativo competencial supuso un cambio cultural para el contexto universitario (Rué y Lodeiro, 2010), siendo el eje central de este cambio el hacer al estudiante protagonista del mismo, responsable de un aprendizaje que debe ser significativo y autónomo. Según Ibarra y Rodríguez Gómez (2010), aunque actualmente en las universidades aún se siga enfatizando más en el trabajo del profesorado que en el aprendizaje del alumno, se han introducido 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, donde lo fundamental es la transmisión de conocimientos (García Sanz, 2011), a una formación orientada hacia las necesidades del aprendizaje del estudiante (Flores, Honduras, Dunckel y Teschner, 2012). 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 (Villa y Poblete 2011).

Dado que el esqueleto básico curricular y organizativo de este enfoque queda definido en relación a las competencias que debe adquirir el alumnado (López Ruiz, 2011; Martín del Pozo,

Fernández Lozano, González Ballesteros y De Juanas, 2013; Martín y Wolff, 2011), es imprescindible conocer el punto de vista de éstos, sus principales protagonistas.

Frente a este inminente cambio universitario, y nueva propuesta metodológica de aprendizaje, se observa como la autonomía del alumno y un aprendizaje autorregulado van cobrando mayor importancia, dando paso a un incremento del control del estudiante sobre los conocimientos que debe adquirir (Olmedo, 2013). 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), derrocando los miedos, mitos o creencias acerca de las dificultades que van asociadas a la puesta en marcha de metodologías innovadora (Alarcón y Reguero, 2018). Así pues, esta formación es algo más que mera información, ya que educar no es solo transmitir o acumular conocimientos. Según Borghesi (2005), educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida. Tanto la figura del docente como la del discente participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo ahora el docente un asesor y facilitador del mismo. 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 e interactuar competentemente con la realidad, son las claves de la nueva relación con el conocimiento (Mateo, Escofet, Martínez Olmo y Ventura, 2009). Por ello, este enfoque requiere de la utilización de metodologías docentes activas y participativas que otorguen todo el protagonismo al estudiante. Asimismo, uno de los beneficios de aplicar estas metodologías 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, p.28).

En resumen, este aprendizaje 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, en las que los alumnos han de construir sus propias respuestas con la ayuda del profesor. Por ello, el enfoque de formación por competencias ha de estar apoyado por una serie de procedimientos evaluativos 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 pretendemos 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 a partir de criterios de calidad previamente explicitados.

Así pues, con esta recontextualización de los modos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las instituciones se ven 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 (2009), la evaluación por competencias desde este modelo con referencia a criterios, se convierte así 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.

En los últimos veinte años han surgido nuevos conceptos asociados a la evaluación de los aprendizajes (López Pastor, 2006), “con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos

ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evaluativas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y realizar la evaluación en la práctica educativa” (Pérez Pueyo, Julián y López Pastor, 2009, p.32). En este sentido, pensar en evaluación es también considerar la nueva educación que se desea (Rigo y Donolo, 2016).

Este proceso evaluativo es la herramienta que permite valorar el nivel de logro de las competencias a adquirir en las diferentes titulaciones universitarias, actuando además de elemento regulador del aprendizaje (García Sanz, 2014). Por 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).

En este contexto, en la Universidad de Murcia se desarrolla el título de Grado en Pedagogía, partiendo de una dilatada experiencia de la implantación de la Licenciatura en Pedagogía durante más de tres décadas. La finalidad fundamental es formar profesionales con 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, 2010). Autores como Dochy, Segers y Sluijmans (1999) han destacado la importancia que tiene la participación del alumnado universitario en los procesos de evaluación. Así, tras cuatro años de implantación del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia, se decide realizar esta investigación de carácter transversal, basada en la opinión del estudiantado, cuyo propósito es evaluar la pertinencia de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas que conforman dicho título, tanto de forma global, como en función del curso en el que se encuentran matriculados los alumnos.

### 3. Método

Los objetivos de esta investigación son cuatro:

- Conocer la claridad con la que se encuentran redactadas las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas que conforman el Grado en Pedagogía.
- Analizar la relevancia de las competencias, concebida como el grado de importancia que tienen respecto a la asignatura en la que se enmarca y en la propia titulación.
- Estudiar la exclusividad de las competencias, considerada como la distinción de las mismas respecto a cualquier otra contemplada en la asignatura.
- Observar la evaluabilidad de las competencias, entendida como la facilidad de evaluación de las mismas, con uno o varios instrumentos de evaluación.

El estudio realizado se enmarca dentro de la investigación evaluativa cuantitativa, concretamente, en la fase correspondiente a la evaluación sumativa del ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012). Los participantes fueron estudiantes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. El tipo de muestreo fue no probabilístico casual, ya que participaron los alumnos que se encontraron en el aula en el momento de efectuar la recogida de información, tras solicitar el permiso correspondiente al profesorado. De una población de 283 estudiantes matriculados en la titulación de Grado en Pedagogía, en el estudio participaron 168 alumnos, lo que supone un tamaño muestral adecuado para poder generalizar los resultados.

La distribución de la muestra en función del curso al que pertenece el alumnado se presenta en la Tabla 1.

|         | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | TOTAL |
|---------|---------|---------|---------|--------|-------|
| Alumnos | 44      | 55      | 33      | 36     | 168   |

Tabla 1. Distribución muestral en función del curso de los alumnos

Para llevar a cabo la investigación se han utilizado cuestionarios de elaboración propia en los que los ítems de los mismos se corresponden con cada una de las competencias contempladas en las guías docentes de las distintas asignaturas del grado, con lo cual, la validez de contenido de dichos instrumentos quedó garantizada. Dichos ítems cerrados se miden con una escala numérica de cinco grados (1. Nada; 2. Poco; 3. Moderado; 4. Bastante; 5. Mucho).

De acuerdo con los objetivos de la investigación, los criterios de calidad utilizados para evaluar el grado de pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas fueron: claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad.

Respecto a la fiabilidad de los cuestionarios, en la Tabla 2 se muestra el grado de consistencia interna de los mismos (coeficiente alfa de Cronbach).

|               | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto |
|---------------|---------|---------|---------|--------|
| Claridad      | ,976    | ,960    | ,968    | ,974   |
| Relevancia    | ,975    | ,969    | ,955    | ,962   |
| Exclusividad  | ,964    | ,954    | ,961    | ,939   |
| Evaluabilidad | ,948    | ,968    | ,952    | ,953   |

Tabla 2. Fiabilidad de los cuestionarios dirigidos al alumnado

Para analizar los datos 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  $\alpha=,05$ .

#### 4. Resultados

Se presenta el nivel de pertinencia de las competencias de los datos cuantitativos procedentes de la aplicación de los cuestionarios, según la opinión del alumnado, por criterios, en función de los objetivos planteados.

**Primer Objetivo.** Conocer el grado de claridad de las competencias de forma global y según el curso en el que se encuentren los alumnos.

En la Tabla 3 se observan algunos estadísticos en relación al grado de claridad global de las competencias, y al nivel de éstas por año cursado.

| Claridad Global |          | Primero   |          | Segundo   |          | Tercero   |          | Cuarto    |          |
|-----------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| $\bar{x}$       | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\sigma$ |
| 3,92            | ,564     | 3,82      | ,584     | 3,64      | ,434     | 4,11      | ,523     | 4,28      | ,505     |

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la variable claridad de las competencias

De manera global, los alumnos afirman que las competencias del Grado están correctamente redactadas, proporcionando esto una buena comprensión de lo que las mismas quieren decir

(Tabla 3). Esto es, que, para ellos, estas competencias poseen una claridad muy cercana a alta ( $\bar{X}_{CG}=3,92$ ).

En cuanto al curso (Tabla 3), cabe reseñar que son los alumnos de cuarto los que mayor valoración conceden a la claridad con la que se presentan las competencias ( $\bar{X}_{C4}=4,28$ ), mientras que son los alumnos de segundo los que menor claridad les otorgan, siendo en cualquier caso esta claridad bastante aceptable ( $c_2=3,64$ ).

Como se aprecia en la Tabla 4, para observar las diferencias significativas entre las respuestas de los alumnos según el curso al que pertenezcan, se ha utilizado un análisis de varianza simple (ANOVA).

|                        |              | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
|------------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| <b>Claridad Global</b> | Inter-grupos | 10,612            | 3   | 3,537            | 13,305 | ,000 |
|                        | Intra-grupos | 43,604            | 164 | ,266             |        |      |
|                        | Total        | 54,216            | 167 |                  |        |      |

Tabla 4. Anova, F de Snedecor, grados de libertad y significación estadística de la variable claridad

Tras la aplicación de las pruebas post-hoc, concretamente el Test de comparación múltiple de Bonferroni, se aprecia que dichas diferencias se encuentran entre los grupos primero y cuarto, segundo y tercero y segundo y cuarto curso (Tabla 5). Esta situación puede interpretarse considerando que, en los primeros cursos, los estudiantes están poco familiarizados con el término competencia, por lo que no terminan de encontrar el sentido a la formulación de las mismas.

|                        | (I) Curso | (J) Curso | Diferencia de medias (I-J) | Error típico    | Sig.            | Intervalo de confianza al 95% |        |
|------------------------|-----------|-----------|----------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|--------|
|                        |           |           | Límite inferior            | Límite superior | Límite inferior | Límite superior               |        |
| <b>Claridad Global</b> | 1         | 2         | ,14979                     | ,10429          | ,917            | -,1287                        | ,4283  |
|                        |           | 3         | -,28532                    | ,11874          | ,104            | -,6024                        | ,0318  |
|                        |           | 4         | -,49569                    | ,11588          | ,000            | -,8052                        | -,1862 |
|                        | 2         | 1         | -,14979                    | ,10429          | ,917            | -,4283                        | ,1287  |
|                        |           | 3         | -,43511                    | ,11354          | ,001            | -,7383                        | -,1319 |
|                        |           | 4         | -,64548                    | ,11054          | ,000            | -,9407                        | -,3503 |
|                        | 3         | 1         | ,28532                     | ,11874          | ,104            | -,0318                        | ,6024  |
|                        |           | 2         | ,43511                     | ,11354          | ,001            | ,1319                         | ,7383  |
|                        |           | 4         | -,21037                    | ,12427          | ,554            | -,5422                        | ,1215  |
|                        | 4         | 1         | ,49569                     | ,11588          | ,000            | ,1862                         | ,8052  |
|                        |           | 2         | ,64548                     | ,11054          | ,000            | ,3503                         | ,9407  |
|                        |           | 3         | ,21037                     | ,12427          | ,554            | -,1215                        | ,5422  |

Tabla 5. Pruebas post-hoc (Bonferroni) de la variable claridad de las competencias

**Segundo Objetivo:** Analizar el grado de relevancia de las competencias de forma global y según el curso en el que se encuentren los alumnos.

En la Tabla 6 observamos los resultados obtenidos en relación al grado de relevancia global de las competencias, y al nivel de éstas por año cursado de los alumnos.

| Relevancia Global |          | Primero   |          | Segundo   |          | Tercero   |          | Cuarto    |          |
|-------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| $\bar{X}$         | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ |
| 3,86              | ,519     | 3,75      | ,529     | 3,65      | ,427     | 4,03      | ,435     | 4,16      | ,529     |

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la variable relevancia de las competencias

Los alumnos en esta ocasión consideran, de manera holística, que el grado de importancia que las competencias poseen respecto a la asignatura en la que se enmarcan y en la propia titulación en sí, es muy aceptable ( $\bar{X}_{RG}=3,86$ ).

Más concretamente, al igual que ocurre en el caso anterior, los alumnos de cuarto otorgan una mayor relevancia a dichas competencias ( $\bar{X}_{R4}=4,16$ ), mientras que los de segundo son los que las consideran en menor medida ( $\bar{X}_{R2}=3,65$ ), aun así, arrojando una relevancia aceptable.

Esta vez, como en el caso anterior, aparecen reflejadas en las pruebas de comparación de medias (Tabla 7) diferencias significativas entre la opinión del alumnado según el año que estén cursando.

|                   |              | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
|-------------------|--------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Relevancia Global | Inter-grupos | 7,357             | 3   | 2,452            | 10,496 | ,000 |
|                   | Intra-grupos | 38,320            | 164 | ,234             |        |      |
|                   | Total        | 45,677            | 167 |                  |        |      |

Tabla 7. Anova, F de Snedecor, grados de libertad y significación estadística de la variable relevancia

Se encuentran estas de nuevo entre los grupos primero y cuarto, segundo y tercero y segundo y cuarto (Tabla 8), afirmando así que en los cursos iniciales se perciben algo menos relevantes las competencias, que en los grupos más avanzados. Dicha casuística puede deberse al hecho de que las competencias son más genéricas al comienzo de la titulación, ya que las asignaturas son fundamentalmente comunes, pero conforme avanzan el Grado, se observa un salto de segundo a tercero, donde empiezan a especificarse más las materias a estudiar, y aparecen las asignaturas optativas.

|                   | (I) Curso | (J) Curso | Diferencia medias (I-J) | de Error        | Sig.  | Intervalo de confianza al 95% |                 |
|-------------------|-----------|-----------|-------------------------|-----------------|-------|-------------------------------|-----------------|
|                   |           |           |                         | típico          |       | Límite superior               | Límite inferior |
|                   |           |           |                         | Límite inferior |       | Límite superior               | Límite inferior |
| Relevancia Global | 1         | 2         | ,07332                  | ,09777          | 1,000 | -,1878                        | ,3344           |
|                   |           | 3         | -,28818                 | ,11131          | ,063  | -,5855                        | ,0091           |
|                   |           | 4         | -,44249                 | ,10863          | ,000  | -,7326                        | -,1524          |
|                   | 2         | 1         | -,07332                 | ,09777          | 1,000 | -,3344                        | ,1878           |
|                   |           | 3         | -,36150                 | ,10644          | ,005  | -,6458                        | -,0772          |
|                   |           | 4         | -,51581                 | ,10363          | ,000  | -,7926                        | -,2391          |
|                   | 3         | 1         | ,28818                  | ,11131          | ,063  | -,0091                        | ,5855           |
|                   |           | 2         | ,36150                  | ,10644          | ,005  | ,0772                         | ,6458           |
|                   |           | 4         | -,15431                 | ,11649          | 1,000 | -,4654                        | ,1568           |
|                   | 4         | 1         | ,44249                  | ,10863          | ,000  | ,1524                         | ,7326           |



|   |        |        |       |        |       |
|---|--------|--------|-------|--------|-------|
| 2 | ,51581 | ,10363 | ,000  | ,2391  | ,7926 |
| 3 | ,15431 | ,11649 | 1,000 | -,1568 | ,4654 |

Tabla 8. Pruebas post-hoc (Bonferroni) de la variable relevancia de las competencias

**Tercer Objetivo:** Estudiar el grado de exclusividad de las competencias de forma global y según el curso en el que se encuentren los alumnos.

De forma general, para este criterio, los alumnos muestran un poco más bajas sus opiniones con respecto a las competencias (Tabla 9). De este modo, la media global indica que consideran la exclusividad de las competencias como aceptable ( $\bar{X}_{\text{ExG}}=3,62$ ) y por tanto el alumnado afirma que ésta es admisiblemente distinta a cualquier otra contemplada en la misma asignatura.

| Exclusividad Global |          | Primero   |          | Segundo   |          | Tercero   |          | Cuarto    |          |
|---------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| $\bar{X}$           | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ |
| 3,62                | ,480     | 3,60      | ,520     | 3,53      | ,406     | 3,74      | ,506     | 3,65      | ,483     |

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la variable exclusividad de las competencias

A nivel más detallado, esta vez son los alumnos de tercero los que consideran más exclusivas las competencias ( $\bar{X}_{\text{Ex3}}=3,74$ ), frente a los alumnos de segundo que valoran con una puntuación algo menor ( $\bar{X}_{\text{Ex2}}=3,53$ ), encontrándose ambas puntuaciones (ambos valores) en un grado aceptable.

A diferencia de los casos anteriores, esta vez no se encuentran diferencias significativas entre ninguno de los grupos (Tabla 10).

|                     |              | Suma de cuadrados | de gl | Media cuadrática | F     | Sig. |
|---------------------|--------------|-------------------|-------|------------------|-------|------|
| Exclusividad Global | Inter-grupos | 1,084             | 3     | ,361             | 1,582 | ,196 |
|                     | Intra-grupos | 37,453            | 164   | ,228             |       |      |
|                     | Total        | 38,537            | 167   |                  |       |      |

Tabla 10. Anova, F de Snedecor, grados de libertad y significación estadística de la exclusividad

**Cuarto Objetivo:** Observar el grado de evaluabilidad de las competencias de forma global y según el curso en el que se encuentren los alumnos.

| Evaluabilidad Global |          | Primero   |          | Segundo   |          | Tercero   |          | Cuarto    |          |
|----------------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| $\bar{X}$            | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ | $\bar{X}$ | $\sigma$ |
| 3,24                 | ,566     | 3,29      | ,578     | 3,32      | ,502     | 3,10      | ,631     | 3,20      | ,576     |

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la variable evaluabilidad de las competencias

Estudiando globalmente la evaluabilidad de las competencias del Grado, en la Tabla 11 se observa que los alumnos afirman que dichas competencias pueden ser evaluadas sin dificultad con uno o varios instrumentos de evaluación, sencillamente de manera aceptable ( $\bar{X}_{\text{EVG}}=3,24$ ).

Al observar los resultados por cursos, son los alumnos de primero y segundo los que aseguran ( $\bar{X}_{\text{EV1}}=3,29$ ;  $\bar{X}_{\text{EV2}}=3,32$  respectivamente) encontrar algo más evaluables las competencias, a favor de los de tercero y cuarto ( $\bar{X}_{\text{EV3}}=3,10$ ;  $\bar{X}_{\text{EV4}}=3,20$ ). Así pues, el alumnado perteneciente al tercer curso es el que otorga una valoración más baja al grado de evaluabilidad de las competencias, siendo además sus respuestas las más dispares ( $\sigma_{\text{EV3}}=,631$ ), existiendo así mayor desacuerdo entre ellos.

A nivel estadístico, al igual que en el supuesto anterior, no se encuentran diferencias significativas (Tabla 12).

|                             |              | Suma de cuadrados | de gl | Media cuadrática | F     | Sig. |
|-----------------------------|--------------|-------------------|-------|------------------|-------|------|
| <b>Evaluabilidad Global</b> | Inter-grupos | 2,041             | 3     | ,680             | 2,252 | ,084 |
|                             | Intra-grupos | 49,536            | 164   | ,302             |       |      |
|                             | Total        | 51,577            | 167   |                  |       |      |

Tabla 12. Anova, F de Snedecor, grados de libertad y significación estadística de evaluabilidad

### Nivel de pertinencia

En cuanto al nivel de pertinencia global de las competencias, una vez desglosadas según sus cuatro criterios de claridad, relevancia, exclusividad y evaluabilidad, se observa en la Tabla 13 como a nivel global, las competencias adquieren un valor aceptable ( $\bar{X}_{PG}=3,66$ ) otorgado por los alumnos.

| <b>Pertinencia Global</b> |          | <b>Primero</b> |          | <b>Segundo</b> |          | <b>Tercero</b> |          | <b>Cuarto</b> |          |
|---------------------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|----------------|----------|---------------|----------|
| $\bar{X}$                 | $\sigma$ | $\bar{X}$      | $\sigma$ | $\bar{X}$      | $\sigma$ | $\bar{X}$      | $\sigma$ | $\bar{X}$     | $\sigma$ |
| 3,66                      | ,423     | 3,61           | ,467     | 3,54           | ,386     | 3,75           | ,414     | 3,82          | ,372     |

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la variable pertinencia de las competencias

A nivel más concreto, tal y como refleja la Tabla 8, son los alumnos de cuarto curso los que otorgan un mayor grado de adecuación a las competencias ( $\bar{X}_{P4}=3,82$ ), seguidos por el alumnado de tercero ( $\bar{X}_{P3}=3,75$ ), no muy lejos de la media de primero ( $\bar{X}_{P1}=3,61$ ) y finalmente, segundo ( $\bar{X}_{P2}=3,54$ ).

En este caso no se hallan diferencias significativas entre los grupos (Tabla 14).

|                           |              | Suma de cuadrados | de gl | Media cuadrática | F     | Sig. |
|---------------------------|--------------|-------------------|-------|------------------|-------|------|
| <b>Pertinencia Global</b> | Inter-grupos | 1,838             | 3     | ,613             | 3,377 | ,020 |
|                           | Intra-grupos | 29,760            | 164   | ,181             |       |      |
|                           | Total        | 31,598            | 167   |                  |       |      |

Tabla 14. Anova, F de Snedecor, grados de libertad y significación estadística de pertinencia

## 5. Discusión y conclusiones

El contexto social en el que nos vemos envueltos y la reciente crisis económica global europea (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2014) exigen una educación que forme ciudadanos competentes en un medio cada vez más exigente, que evoluciona con criterios de calidad, y demanda mayor capacidad de adaptación a las nuevas circunstancias (Díaz, 2017). Uno de los pilares fundamentales de esta necesidad de flexibilización en el contexto de la educación superior está basado en las competencias que el estudiante adquiere a lo largo de su proceso formativo dentro de un conocimiento adaptable (Fundamentos Everis, 2016). De ahí la necesidad de que dichas competencias, elementos más importantes del nuevo modelo educativo, sean claras, relevantes, exclusivas y evaluables, al mismo tiempo que adquiridas por todos los graduados.

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). En la presente investigación

se aprecia la opinión del alumnado en cuanto al nivel de redacción comprensivo de la competencia (claridad), el grado de importancia que la misma tiene respecto a la asignatura en la que se enmarca y en la propia titulación (relevancia), a si la misma es distinta a cualquier otra contemplada en la misma asignatura (exclusividad), y a si ésta puede ser valorada sin dificultad con uno o varios instrumentos de evaluación (evaluabilidad).

La evaluación siempre encierra un juicio de valor y debe atender a diversos criterios en la formación del estudiante, quien a partir de la misma observará el desarrollo de sus capacidades en el ser, en el saber, en el hacer y en el convivir, por lo que exige no solo una adecuada planeación sino también una retroalimentación y la oportunidad de aprender y corregir desde el concepto recibido (Bautista, 2016). Trabajos anteriores estudian 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 (Arias, Fidalgo y Nicasio, 2008).

Acerca de la opinión del alumnado, concretamente sobre el grado de claridad de las competencias, a nivel global éstos piensan que las competencias están correctamente redactadas y proporcionan una buena comprensión de lo que las mismas quieren decir, encontrando los alumnos de primero y segundo menos claras las competencias que los alumnos de tercero y cuarto.

En cuanto al nivel de relevancia que, al igual que ocurre en el caso anterior, de manera holística los alumnos creen que las competencias son importantes respecto a la asignatura en la que se enmarcan y en la propia titulación en sí, siendo de nuevo los estudiantes de primer y segundo curso los que perciben como algo menos relevantes las competencias, frente a los alumnos de tercero y cuarto.

Por otro lado, los alumnos valoran globalmente la exclusividad de las competencias con puntuaciones ligeramente inferiores que, a los dos criterios anteriormente expuestos, aunque afirman que éstas son admisiblemente distintas a cualquier otra contemplada en la misma asignatura, aunque con menor rotundidad. Esta vez son los alumnos de tercer curso los que encuentran las competencias más exclusivas significativamente hablando, que los de segundo.

En cuanto a la evaluabilidad de las competencias se observa que globalmente los alumnos afirman que dichas competencias pueden ser valoradas aceptablemente, sin dificultad, con uno o varios instrumentos de evaluación, sin presentar estos alumnos diferencias significativas entre su opinión por cursos.

Por último, a nivel de recopilación criterial, los alumnos afirman que las competencias son aceptablemente pertinentes a nivel global, mientras que, por cursos, son los alumnos de primer y segundo curso los que perciben las competencias como menos pertinentes, frente a los de tercero y cuarto que defienden un mayor grado de adecuación.

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, dado que las asignaturas son más comunes. Conforme avanzan los cursos se observa un salto de segundo a tercero, donde empiezan a especificarse más las materias a estudiar, y aparecen las asignaturas optativas. Momento donde los alumnos comienzan a estar más motivados (Del Barrio y Borragán, 2011).

Esta percepción proyectada, en congruencia con la creciente preocupación por aspectos relativos al crecimiento de la calidad docente (Bozu y Manolescu, 2010), 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, debiendo contar

con un papel más decisivo en el marco del desarrollo mundial en los próximos años, el progreso de la calidad y el aprendizaje (Díaz, 2017).

### Referencias bibliográficas

- Alarcón, E. y Reguero, M.J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (33-2), 63-75.
- Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García Jiménez, E. y Lobato, 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.
- 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.
- Arias, O., Fidalgo, R., y Nicasio, J. (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.
- Bautista Cárdenas, N.P. (2016). Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 127-144. doi:10.15366/riee2016.9.1.008
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela ante el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Boud, D. (2006). Foreword. In C. Bryan y K. Clegg (Eds.). *Innovative Assessment in Higher Education* (pp.XVII-XIX). London: Routledge.
- 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.
- Buendía, L., Olmedo, E.M. y González Gijón, G. (2010). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 185-202.
- 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)
- Cowan, J. (2010). Developing the ability for making evaluative judgements. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 323-334.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 47-61.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 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.
- Del Barrio, J.A. y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón*, 63(2), 15-25.

- Díaz, A. M. (2017). Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido, Córdoba. *Panorama*, 10(19), 46-59. doi: <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v10i19.929>
- Dochy, F., Segers, M. y Sluujmans, D. (1999). The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- 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.
- 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.
- Flores, R.I.L., Honduras, C., Dunckel, 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
- 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.
- 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.p](https://www.fundacioneveris.com/informe_universidad_empresa_2016.p)
- 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 del Profesorado*, 17(1), 87-106.
- Guth, J. (2006). The bologna process: The impact of higher education reform on the structure and organisation of doctoral programmes in Germany. *Higher Education in Europe*, 31(3), 327-338.
- Herrero, R., González, I. y Martín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en Educación Superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461-478.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante de la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 381-407.
- 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.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

- 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.
- Lovanova, T. y Sunin, Y. (2008). Competence-Based Education: A Common European Strategy. *Computer modeling and New Technologies*, 2, 45-65.
- 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 Wolff, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. La implantación de los nuevos grados: propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715.
- 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, 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.
- 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.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in Learning Society*. London: Stationery Office.
- Niss, M. y 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.
- Olmedo, 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.
- 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.
- Pimienta, J.H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón* 63(1), 77-92.
- Pimienta, J.H. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque*. Estado de México, México: Pearson.
- 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.
- Rigo, D.Y. y Donolo, D. (2016). Evaluación... más de los mismo desafiando formatos y modalidades sin libreto. *Panorama*, 10(19), 62-75.

doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v10i19.829>

- Rodríguez Esteban, A. y Vieira, M.J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- 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), 435-459.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE.
- Sánchez Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón*, 64(1), 127-140.
- 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.
- Segura, M.A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-25.
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Tobón, S., Pimienta, J.H., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación. Distrito Federal, México: Pearson-Prentice Hall.
- UNESCO. (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación Docente. Guía de la Planificación*. París: UNESCO.
- 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/>.
- Van der Blij, M. et al. (2002). *Competentieprofielen over schillen en knoppen*, Utrech: 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.
- 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.
- Viso Alonso, J.R. (2010). *Qué son las competencias*. Vol. 1. Madrid: EOS.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen, D.S. and Salganik, L.H., Eds., Seattle, Wash. *Defining and Selecting Key Competencies*. Hogrefe and Huber Pub. 45-65.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Narcea Ediciones.