



MIRADA DOCENTE Y DISCENTE SOBRE LA RELACIÓN ENTRE NIVEL DE LOGRO COMPETENCIAL Y LAS CALIFICACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Profa. Dra. María Luisa Belmonte

marialuisa.belmonte@um.es

Profa. Begoña Galián

begona.g.n@um.es

Prof. Abraham Bernárdez-Gómez

abraham.bernardez@um.es

Universidad de Murcia, España

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

María Luisa Belmonte, Begoña Galián y Abraham Bernárdez-Gómez (2020): "Mirada docente y discente sobre la relación entre nivel de logro competencial y las calificaciones en educación superior", Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (octubre 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/10/calificaciones.html>

RESUMEN

La gran transformación estructural que viene caracterizando el cambio de los últimos tiempos ha dejado inmersas a las instituciones educativas en una sociedad del saber, donde el conocimiento es esencial para el desarrollo de cualquier actividad socio-laboral. En este sentido, el tránsito del estilo tradicional hacia el modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que a su vez facilite el desarrollo de competencias, requiere un esfuerzo más significativo que la simple asimilación de conocimientos. El propósito de esta investigación cuantitativo-evaluativa, llevada a cabo con una muestra de 168 alumnos y 41 docentes de la Universidad de Murcia (España), es el de valorar, mediante un cuestionario, la relación entre el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, diferenciando entre la percepción docente y la discente, en función del curso. Los resultados muestran que, a la hora de relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, la percepción de alumnos y profesores contrasta con la media de las calificaciones obtenidas en el Grado, inferior a dichas percepciones. Por cursos, considerando la percepción de logro de los dos colectivos, las mayores diferencias se encuentran en primero y las menores en el último año del título, lo cual es coherente, dado que los promedios de calificaciones aumentan conforme se avanza en el Grado.

Palabras clave: evaluación; competencias; educación superior.

TEACHER AND STUDENT VIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN LEVEL OF COMPETENCE ACHIEVEMENT AND QUALIFICATIONS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The great structural transformation that has characterized the change in recent times has left educational institutions immersed in a society of knowledge, where knowledge is essential for the development of any socio-labor activity. In this sense, the transition from the traditional style to the teaching model more focused on the students' learning processes, which in turn facilitates the development of competencies, requires a more significant effort than the simple assimilation of knowledge. The purpose of this quantitative-evaluative research, carried out with a sample of 168 students and 41 teachers from the University of Murcia (Spain), is to assess, through a questionnaire, the relationship between the level of achievement of the skills acquired by the students with the qualifications obtained by them, differentiating between the teaching perception and the discent,

depending on the course. The results show that, when relating the level of achievement of the competences acquired by the students with the grades obtained by them, the perception of students and teachers contrasts with the average of the grades obtained in the Degree, lower than said perceptions. By courses, considering the perception of achievement of the two groups, the greatest differences are found in the first year and the smallest in the last year of the degree, which is coherent, given that the grade averages increase as the degree progresses.

Keywords: evaluation; competencies; higher education.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos que ha conllevado el proceso de Convergencia Europea ha sido la interiorización de las metodologías activas y participativas basadas en el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de competencias de acción profesional encaminadas a la empleabilidad (Vázquez, 2008, 2011), junto con el hecho de generar procedimientos eficaces para el desarrollo de competencias (Colás, Jiménez y Villaciervos, 2005). Para abarcar este amplio paradigma educativo, la metodología competencial ha tenido que sobreponerse para actualizar los modelos educativos más tradicionales (Bartram y Roe, 2005; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 1997; Villa, Poblete, 2007; Whiddett y Hollyforde, 2003). En este sentido, el tránsito del estilo tradicional hacia el modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que a su vez facilite el desarrollo de competencias, requiere un esfuerzo más significativo que la simple asimilación de conocimientos, que pueden incluso dejar de tener utilidad una vez abandonada la universidad.

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

Se trata, según Fernández-March (2006, 2010), de un procedimiento reglado o plan de acción, teóricamente fundamentado y contrastado conforme a objetivos de docente y estudiante, que debe tener en cuenta las características del alumnado, el contexto que los envuelve y demás variables socioculturales o circunstanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, no existe una única metodología correcta, sino diferentes métodos adecuados a cada situación de enseñanza-aprendizaje, y por tanto no tendría sentido utilizar solo un modo de actuación, ya que no sería viable dar cabida a la diversidad de propósitos a alcanzar (Belmonte, Bernárdez-Gómez y Mehlecke (2020), atendiendo además a las variables que al fin y al cabo condicionarán la pertinencia de dicho procedimiento.

Todo ello ha de venir ligado al fomento de nuevas metodologías docentes que favorezcan el desarrollo y adquisición de las competencias definidas en los títulos (Muñoz, Rebollo, y Espineira, 2013). Dado que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la transformación de los estudios de grado en cuanto a su formulación (Pazo y Tejada, 2012) y, después de evidenciar los cambios que se han llevado a cabo, concernientes a la organización de las enseñanzas y al sistema de cómputo de la actividad académica, entre otros, es imprescindible prestar atención en otro de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europeo, que es promover el cambio metodológico en la Enseñanza Superior. El método de proceder de la Convergencia impulsó un proceso de renovación metodológico, que hasta el momento se venía utilizando en la enseñanza universitaria. De este modo, se hace necesario el tan mencionado cambio de paradigma, para focalizar la enseñanza en el aprendizaje autónomo del alumno, frente al paradigma tradicional que enfoca su atención hacia el cometido del docente. Así, el EEES construye sus cimientos sobre el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico, y por ello, aceptar este principio implica asumir los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual, dado que el eje central de la actividad deriva del profesor al estudiante (Martínez-Sánchez, 2013).

Desde el punto de vista de Morales (2012), la direccionalidad entre el nuevo modelo metodológico de actuar y la manera de pensar de sus protagonistas, es bastante cuestionable, ya que, este enfoque centrado en el estudiante ha venido impuesto, y aunque es comúnmente aceptado, no por ello debe

ser compartido. Aun así, afirma el autor, ello ha conducido a una recomposición del aprendizaje.

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

Si tomamos como referencia el contexto donde profesor y alumno llevan a cabo las actividades durante el curso, De Miguel (2005) plantea una clasificación de la metodología partiendo de su carácter presencial o no presencial.

Por otro lado, autores como Knowles (1982), Slavin (1990), Prigent (1990), Brown (2015), Johnson, Johnson y Holubec (1999), De Miguel (2005), Fernández-March (2006), Madrid (2006), Domingo (2008), Arias, Fidalgo y García (2008), Escribano (2008), González, Martínez y González (2015), Ripollés (2011), Jauregi et al. (2014) o Angelini y García-Carbonell (2015), Bernárdez-Gómez y Belmonte (2020), proponen distintos métodos:

- El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza- aprendizaje que permite trabajar al alumnado en pequeños grupos, siendo después evaluado el colectivo implicado. De esta manera se desarrollan competencias académico profesionales junto con habilidades interpersonales y de comunicación.
- El aprendizaje orientado a proyectos como una técnica que centra sus atenciones en un programa de intervención profesional que recoge las actividades formativas, en el cual se aprende a partir de la experiencia, fomentando el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.
- Contrato de aprendizaje como un acuerdo que compromete a dos o más personas, promoviendo el trabajo autónomo y responsable del estudiante. Este da lugar a atender a la diversidad de intereses y ritmos de trabajo, además de fomentar habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.
- El aprendizaje basado en problemas como un método para trabajar en grupos reducidos partiendo de un problema inicial. Esto les lleva a realizar una búsqueda de información para comprender dicha cuestión y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor, favoreciendo así en el alumno un desarrollo de destrezas para el análisis y síntesis de la información, además de habilidades cognitivas y de socialización.
- La exposición o lección magistral es el modo más tradicional de presentar estructuralmente información de difícil comprensión, de forma organizada como pilar para el aprendizaje, activando los procesos cognitivos del alumno.
- El estudio de casos como método para analizar situaciones profesionales presentadas por el docente para una búsqueda eficaz de soluciones, e interiorizar contenidos más significativos en consecuencia, a través de la experiencia, motivando así al alumno, que desarrolla aptitudes de análisis y síntesis.
- *Flipped classroom* o aula invertida como estrategia didáctica de interiorización de conceptos autónomamente, de manera semipresencial, donde docentes y alumnos interaccionan para la resolución de problemas más personalizados
- Simulación y juego como técnica para ofrecer al estudiante un contexto de aprendizaje interactivo, por medio de una experiencia que le permita afrontar con motivación situaciones conflictivas, compartiendo sus sentimientos respecto al aprendizaje de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio.

Este modelo de formación en competencias está pues arraigado en un cambio social y cultural que afecta a las estrategias de intervención, dando respuesta a las nuevas demandas sociales no solo de manera puntual, sino también a lo largo de toda la vida profesional del individuo. Hacer realidad este método implica el fomento de cambios que conllevan una verdadera adaptación de las metodologías de enseñanza y los objetivos formativos, la innovación en las funciones y técnicas docentes, la institucionalización de tutorías curriculares y la atención personalizada (Sanz-Díaz, 2011). Así pues,

esta formación es algo más que mera información, ya que formar no es solo transmitir o acumular conocimientos. Las competencias hablan de conocimiento aplicado y por ello, el aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar este conocimiento pertinentemente (De la Cruz, 2003). Es por ello que el profesorado universitario necesita formarse en nuevas estrategias metodológicas con las que abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este nuevo perfil profesional del docente es el que le puede permitir enfrentarse a los grandes desafíos de la docencia (Zabalza, 2011) tales como: los créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), las competencias, el aprendizaje autónomo, aprendizaje a lo largo de toda la vida y el diseño de materiales (Ruíz-Ruiz, 2010). Por otra parte, la utilización por parte del profesorado universitario de metodologías activas y participativas, ayuda al alumnado a abordar también los desafíos surgidos tanto en el ámbito académico, como en el profesional.

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

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

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

Este modelo competencial ya no sitúa su eje central en la educación de conocimientos para los alumnos, sino que defiende la formación de personas que saben gestionar este saber hasta convertirlo en experiencia personal. Comprender, seleccionar, interactuar competentemente con la realidad, son las claves de la nueva relación con el conocimiento (Mateo et al, 2009).

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

Enseñar en última instancia es crear situaciones de aprendizaje. Según Mohanan (2005), en el caso de que no haya aprendizaje, no hay bajo ningún concepto enseñanza. Así, la calidad de la enseñanza hay que juzgarla por la calidad del aprendizaje. Para este autor, si definimos esta enseñanza como facilitadora de aprendizaje, implica que, aunque transmitir conocimiento sea importante, esta transferencia es válida proporcionalmente a la calidad de aprendizaje que genere. Si en algún caso, la actividad docente no tuviera como resultado el aprendizaje de los estudiantes, no habría habido enseñanza, al igual que si al aprendizaje le falta calidad, la enseñanza no ha tenido éxito.

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

Este modelo de formación por competencias genera una nueva mirada hacia los valores otorgados al binomio enseñanza-aprendizaje tradicional. Ahora el estudiante es el centro de la estructura, protagonista de los procesos educativos, participa activa y responsablemente en su aprendizaje y

evaluación, mientras que el profesor se convierte en su orientador, guía, facilitador y supervisor en el proceso de desarrollo de las competencias propuestas.

En este sentido, la Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad de Murcia (2006) plantea entre sus conclusiones que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que hay que abordar, ineludiblemente, para una actualización de la oferta formativa de nuestras universidades.

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

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

- Presentar la guía docente, potenciar su lectura y hacerla fácilmente accesible.
- Explorar y conocer los conocimientos, habilidades y actitudes previas del alumnado antes de comenzar la asignatura, un bloque, un tema, una actividad, etc.
- Enseñar al alumnado a aprender, sin darle toda la información, sino la esencial y las herramientas necesarias para que pueda aprender de forma autónoma.
- Aumentar el tiempo dedicado a la reflexión, al diálogo y la discusión, facilitando la participación del alumnado.
- Potenciar el trabajo en grupo cooperativo, de manera que los estudiantes lleguen a aprender con otros.
- Aumentar la interactividad entre profesores y estudiantes, así como la coordinación entre el profesorado.
- Incorporar progresivamente y de forma adecuada las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Promover la metacognición en los estudiantes que le ayuden a conocer la cantidad y calidad de sus aprendizajes.
- Interrelacionar teoría y práctica, conectando contenido a la realidad profesional.
- Facilitar la comprensión y no la reproducción, de manera que el estudiante pueda adquirir un pensamiento reflexivo y crítico.
- Hacer de mediador durante la enseñanza, orientando, asesorando y guiando a los alumnos en la construcción de sus aprendizajes.
- Procurar que el estudiante aprenda a hacer haciendo mediante una formación experiencial, de manera que pueda encontrar funcionalidad a sus aprendizajes.
- Utilizar estrategias metodológicas activas como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje orientado a proyectos.

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

Tal y como señalan Blanco, Morales y Torre (2008), los planes de estudio y las asignaturas basados en competencias se hallan principalmente orientados a los resultados del aprendizaje y, por lo tanto, centrados en el estudiante: en qué, cómo y cuándo tienen que aprender y demostrar lo aprendido (Bernárdez-Gómez, Marafante, y Da Silva, 2020). Por ello, estos planes son útiles antes, durante y después de un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje, proporcionando información sobre su progreso, que, al mismo tiempo, facilita a los docentes realizar una evaluación imparcial, utilizando idénticos criterios con todos los alumnos y aportando calificaciones objetivas. En este sentido, se pueden adoptar estrategias metodológicas en las que la formación se lleve a cabo mediante el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el

aprendizaje orientado a proyectos, los seminarios, etc. Pudiendo rescatar técnicas más tradicionales, como la clase magistral, siempre que las mismas se combinen con algún tipo de interacción con el alumnado, como solicitud de opiniones, respuesta a dudas, debates...

OBJETIVOS

El propósito de este estudio es evaluar la relación entre el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, diferenciando entre la percepción docente y la discente, en función del curso.

MÉTODO

La presente investigación evaluativa cuantitativa se encuentra en la fase sumativa o final del ciclo de intervención educativa (García-Sanz, 2012), y se contextualiza en España, concretamente en el Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Participantes

En el estudio participaron 168 estudiantes que, tras haber solicitado el permiso al personal docente correspondiente, se encontraban en el aula en el momento de efectuar la recogida de información y accedieron a participar. De este modo, el método de muestreo es el no probabilístico casual.

Con respecto a los docentes, participaron 41 profesionales, realizándose ahora un muestreo deliberado, ya que se invitó a intervenir en ella únicamente a los profesores que habían impartido docencia en el mencionado grado.

La distribución de la muestra en función del curso al que pertenecían alumnado y profesorado se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Distribución muestral de alumnos y profesores, según el curso.

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	TOTAL
Alumnos	55	33	33	36	168
Profesores	11	8	11	11	41

Fuente: elaboración propia.

Instrumento de recogida de datos

Como instrumento para llevar a cabo la recogida de información de la investigación se utilizaron cuestionarios *ad hoc* creados a partir de ítems que se correspondían con cada una de las competencias recogidas en las guías docentes de las distintas asignaturas del grado (Facultad de Educación, 2019). Así pues, la validez del contenido de dichos instrumentos quedó garantizada.

La escala utilizada fue de cinco grados (1= nada; 2= poco; 3= aceptable; 4= bastante, y 5= mucho) y se emplearon cuatro criterios de calidad para evaluar el grado de pertinencia de las competencias de las distintas asignaturas: claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad.

Dichos cuestionarios arrojaron una alta fiabilidad, ya que demostraron poseer un alto grado de consistencia interna, puesto que en todos los casos el coeficiente alfa de Cronbach superaba la puntuación de 0,90.

Análisis de la información

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 24, recurriendo tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial paramétrica, una vez analizadas las condiciones para poderla aplicar (Siegel, 1991), especialmente tras comprobar la distribución normal de la población y la homocedasticidad.

En todos los casos el nivel de significación estadística ha sido $\alpha = 0,05$.

RESULTADOS

Antes de proceder a la evaluación de la relación entre el nivel de logro de las competencias

adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, en la Tabla 2, se presentan los códigos asignados a las calificaciones de los estudiantes y su correspondencia con los niveles de logro de las competencias.

Tabla 2: Correspondencia entre los códigos asignados a las calificaciones y el nivel competencial.

Código	Calificaciones	Nivel de logro
1	Suspenso	Nada logrado
2	Aprobado	Poco logrado
3	Notable	Medianamente logrado
4	Sobresaliente	Bastante logrado
5	Matrícula de honor	Altamente logrado

Fuente: elaboración propia.

Globalmente, la Tabla 3 muestra el promedio de las calificaciones obtenidas por los estudiantes que han cursado la titulación de Grado en Pedagogía, así como del nivel de logro de las mismas que éstos han alcanzado, según su propia percepción y la del profesorado que ha impartido la asignatura correspondiente.

Tabla 3: Medias de calificaciones y nivel de logro de las competencias. Valoraciones globales.

GLOBAL	\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
	2,38	3,56	3,63

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se observa, a nivel global, la percepción de alumnos y profesores sobre el nivel de logro de las competencias adquiridas por los primeros contrasta con la media de las calificaciones en las materias de los cuatro cursos del Grado en Pedagogía. Así pues, estudiantes y docentes afirman que los alumnos han adquirido las competencias en un nivel medio-alto ($\bar{X}_{AG}=3,56$; $\bar{X}_{PG}=3,63$ respectivamente), mientras que sus calificaciones muestran que han interiorizado las competencias en baja medida ($\bar{X}_{CG}=2,38$).

Más concretamente, atendiendo al curso en el que se ubica el alumnado y el profesorado, en la Tabla 4 se muestran las puntuaciones medias que sendos colectivos han otorgado al grado de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, junto con las calificaciones medias finales obtenidas.

Tabla 4: Medias de calificaciones y nivel de logro de las competencias. Valoraciones por cursos.

PRIMER CURSO	\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
	1,96	3,40	3,36
SEGUNDO CURSO	\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
	2,21	3,49	3,92
TERCERO CURSO	\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
	2,57	3,82	3,77
CUARTO CURSO	\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
	2,78	3,63	3,55

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 4 se observa que, en primer curso, los alumnos poseen una mayor percepción de logro

competencial ($\bar{X}_{A1}=3,40$) que el profesorado ($\bar{X}_{P1}=3,36$), aunque las dos son bastante similares. Ambas se alejan bastante de la calificación media obtenida por los alumnos al final de curso ($\bar{X}_{C1}=1,96$).

Los estudiantes de segundo curso de Grado en Pedagogía afirman haber adquirido las competencias de las asignaturas en un grado medio-alto ($\bar{X}_{A2}=3,49$), mientras que los docentes creen que éstos las han adquirido en gran medida ($\bar{X}_{P2}=3,92$). Ambas opiniones contrastan bastante con la calificación media obtenida en las calificaciones del curso ($\bar{X}_{C2}=2,21$).

En tercer curso, alumnos y profesores, tal y como ocurría en primero, vuelven a otorgar valoraciones similares entre sí, en cuanto al nivel de logro competencial de los estudiantes. En esta ocasión sendos colectivos creen que dichos estudiantes han adquirido las competencias de las asignaturas en un nivel muy próximo a alto ($\bar{X}_{A3}=3,82$; $\bar{X}_{P3}=3,77$ respectivamente), mientras que las calificaciones que obtienen los alumnos se sitúan en un promedio medio-bajo ($\bar{X}_{C3}=2,57$).

Con respecto a la opinión de alumnos y docentes de cuarto curso, los dos colectivos, de forma similar, indican que el alumnado ha logrado las competencias del curso en un nivel medio-alto ($\bar{X}_{A4}=3,63$; $\bar{X}_{P4}=3,55$). Como viene siendo habitual estas puntuaciones son superiores al promedio de calificaciones de este último curso ($\bar{X}_{C4}=2,78$).

En un último nivel de concreción, atendiendo ahora a las asignaturas del título, como se observa en la Tabla 5, en el primer curso, la percepción de logro competencial de profesores y estudiantes supera en todas las disciplinas la media de calificaciones. Cabe destacar las puntuaciones de las asignaturas *Procesos psicológicos básicos* y *Economía de la educación* a las que el profesorado otorga un nivel de adquisición competencial bastante escaso ($\bar{X}_{P24}=2,28$; $\bar{X}_{P25}=2,35$). Aun así, estas puntuaciones, siguen siendo superiores a la calificación media obtenida por el alumnado en dichas asignaturas ($\bar{X}_{C24}=1,45$; $\bar{X}_{C25}=1,97$).

Tabla 5: Medias de calificaciones y nivel de logro. Valoraciones por asignaturas de primer curso.

PRIMER CURSO		
Asignatura 1. Bases orgánicas y funcionales de educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,88	3,35	3,38
Asignatura 2. Antropología de educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,39	3,64	3,97
Asignatura 3. Historia de la educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,82	3,16	3,50
Asignatura 4. La escuela actual en la sociedad del conocimiento		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,04	3,46	3,33
Asignatura 5. Métodos de investigación educativa		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,41	3,12	4,30
Asignatura 21. Teoría de la educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,84	3,45	3,92

Asignatura 22. Psicología del desarrollo		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,81	3,47	3,16
Asignatura 23. Sociología de la educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,95	3,48	3,45
Asignatura 24. Procesos psicológicos básicos		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,45	3,36	2,28
Asignatura 25. Economía de la educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,97	3,51	2,35

Fuente: elaboración propia.

En segundo curso destaca la asignatura *Psicología de la educación* por la brecha que separa las opiniones reflejadas en la Tabla 6. Así, se observa que los alumnos creen que han asimilado las competencias de esta disciplina en un grado medio ($\bar{X}_{A28}=3,25$), mientras que los docentes piensan que las han interiorizado altamente ($\bar{X}_{P28}=4,00$), lo cual contrasta drásticamente con la calificación final obtenida en la asignatura ($\bar{X}_{C28}=1,66$). Asimismo, entre las asignaturas de segundo curso también cabe resaltar la coincidencia entre profesores y estudiantes respecto al nivel competencial adquirido por estos últimos en la disciplina *Organización de instituciones educativas* ($\bar{X}_{A30}=3,50$; $\bar{X}_{P30}=3,50$), si bien, aunque en menor medida, continúa la distancia entre la percepción de los dos agentes implicados y la calificación final obtenida por los alumnos ($\bar{X}_{C30}=2,15$).

Tabla 6: Medias de calificaciones y nivel de logro. Valoraciones por asignaturas de segundo curso.

SEGUNDO CURSO		
Asignatura 6. Educación, género, ciudadanía y derechos humanos		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,01	3,16	-
Asignatura 7. Tic para la formación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,72	3,75	3,77
Asignatura 8. Técnicas de recogida y análisis de información en educación		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,40	3,53	4,16
Asignatura 9. Biopatología de la discapacidad		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,36	3,85	4,25
Asignatura 10. Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
1,78	3,62	-
Asignatura 26. Historia de los sistemas educativos contemporáneos		

̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,06	2,64	3,64
Asignatura 27. Evaluación de programas educativos y formativos		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,93	3,98	4,16
Asignatura 28. Psicología de la educación		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
1,66	3,25	4,00
Asignatura 29. Diversidad y educación		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,00	3,52	-
Asignatura 30. Organización de instituciones educativas		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,15	3,50	3,50

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 7 muestra que en tercer curso existe alta discrepancia entre las opiniones del alumnado y el profesorado con respecto a la calificación obtenida en la asignatura *Tecnología educativa*. Así, los alumnos afirman haber adquirido las competencias de esta disciplina en un nivel medio-alto ($\bar{X}_{A37}=3,74$) y los docentes creen que se han interiorizado altamente ($\bar{X}_{P37}=4,19$). Sin embargo, las calificaciones obtenidas por los alumnos reflejan haber logrado las competencias en un nivel bajo ($\bar{X}_{C37}=2,05$).

Por otra parte, en la misma Tabla 7 se aprecia que en las asignaturas *Prácticas externas I* y *Orientación educativa y profesional*, existe menor discrepancia entre la percepción de logro del alumnado ($\bar{X}_{A11}=4,12$; $\bar{X}_{A33}=3,97$ respectivamente) y el profesorado ($\bar{X}_{P11}=4,10$; $\bar{X}_{P33}=3,85$ respectivamente) con respecto al promedio de calificaciones obtenido por los estudiantes en estas disciplinas ($\bar{X}_{C11}=3,58$; $\bar{X}_{C33}=3,01$ respectivamente).

Tabla 7: Medias de calificaciones y nivel de logro. Valoraciones por asignaturas de tercer curso.

TERCER CURSO		
Asignatura 11. Prácticas externas I		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
3,58	4,12	4,10
Asignatura 12. Diagnóstico en educación		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,35	4,28	4,41
Asignatura 13. La respuesta educativa en una escuela inclusiva		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,13	4,19	3,49
Asignatura 14. Política, legislación y administración de los sistemas		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,50	3,37	-
Asignatura 31. Educación y formación de personas adultas		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado

2,46	3,94	-
Asignatura 32. Nuevas estrategias de enseñanza		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,94	4,06	-
Asignatura 33. Orientación educativa y profesional		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
3,01	3,97	3,85
Asignatura 34. Orientación para el empleo		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,53	3,86	2,82
Asignatura 36. Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,14	3,92	-
Asignatura 37. Tecnología educativa		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,05	3,74	4,19

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las asignaturas de cuarto curso, tal y como muestra la Tabla 8, destacan las discrepancias producidas en la asignatura *Competencias y cualificaciones*. Por un lado, los alumnos afirman haber adquirido en un nivel entre alto y muy alto las competencias de la disciplina ($\bar{X}_{A45}=4,47$), mientras que los profesores creen que su nivel de interiorización ha sido medio-alto ($\bar{X}_{P45}=3,73$). En contraste, el promedio de calificaciones en esta asignatura fue medio-bajo ($\bar{X}_{C45}=2,46$).

La menor distancia entre la percepción del alumnado y el profesorado acerca del logro competencial en este cuarto curso del Grado en Pedagogía y las calificaciones alcanzadas por los estudiantes, se aprecia en la asignatura *Prácticas externas II*.

Así, la Tabla 8 indica que tanto alumnos como profesores perciben alto el desarrollo de las competencias de dicha disciplina ($\bar{X}_{A42}=4,23$; $\bar{X}_{P42}=3,85$), encontrándose muy cerca de este nivel la puntuación media obtenida por los estudiantes en esta asignatura ($\bar{X}_{C42}=3,77$).

Tabla 8. Medias de calificaciones y nivel de logro. Valoraciones por asignaturas de cuarto curso.

CUARTO CURSO		
Asignatura 15. Educación comparada e internacional		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,82	3,93	3,91
Asignatura 16. Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,18	3,63	3,16
Asignatura 17. Teoría, diseño y desarrollo del currículum		
\bar{X} calificaciones	\bar{X} logro alumnado	\bar{X} logro profesorado
2,24	3,48	3,10
Asignatura 18. Pedagogía social		

̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,74	3,96	-
Asignatura 19. Formación laboral y ocupacional		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,44	3,86	3,55
Asignatura 42. Prácticas externas II		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
3,77	4,23	3,85
Asignatura 45. Competencias y cualificaciones		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
2,46	4,47	3,73
Asignatura 46. Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación		
̄ calificaciones	̄ logro alumnado	̄ logro profesorado
3,55	4,30	-

Fuente: elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 9 se muestra en qué grado se relacionan las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la titulación, con las afirmaciones realizadas por ellos mismos acerca del nivel de logro de las competencias, tanto globalmente, como a nivel transversal y específico.

Tabla 9: Correlación de la calificación con el logro competencial. Percepción del alumnado

Nivel	Rho	Sig. bilateral
Global	,597	,000
Primer curso	,224	,533
Segundo curso	,515	,128
Tercero curso	,049	,880
Cuarto curso	,786	,021

Fuente: elaboración propia.

A nivel general, existe una correlación moderada ($p_G = ,597$) pero significativa ($p = ,000$) entre la opinión del alumnado sobre su propia interiorización de las competencias y la calificación global obtenida en el Grado. Esto implica que, a pesar de las diferencias muestrales, los estudiantes de Pedagogía, en general, apuntan coherentemente su percepción de logro competencial y sus calificaciones (Tabla 9).

Sin embargo, en el primer ($p_1 = ,224$), segundo ($p_2 = ,515$) y tercer curso ($p_3 = ,049$) la correlación entre las variables estudiadas no fue significativa ($p = ,533$; $p = ,128$; $p = ,880$). De este modo, en dichos cursos la opinión de los alumnos sobre la adquisición de las competencias no se corresponde con sus calificaciones globales de curso. Por el contrario, en cuarto curso existe una medio-alta y significativa relación ($p_4 = ,786$; $p = ,021$) entre las calificaciones obtenidas por los alumnos y su consideración sobre el logro de las competencias (Tabla 9).

La correlación entre las calificaciones de los alumnos desde la percepción del profesorado, tanto a nivel de Grado como por cursos, se muestra en la Tabla 10.

Tabla 10: Correlación de la calificación con el logro competencial. Percepción del profesorado

Correlación Docentes	Rho	Sig. bilateral
General	,006	,973
Primero	-,095	,823
Segundo	-,267	,488
Tercero	,400	,286
Cuarto	,100	,873

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que no existe correlación ($\rho_G = ,006$) ni significación estadística ($p = ,973$) en cuanto a la consideración de los docentes acerca del logro de las competencias y la calificación obtenida por los alumnos. Esto indica que la percepción de los docentes acerca del nivel de logro de las competencias del Grado integradas en las guías docentes, no se corresponde con la calificación global que los estudiantes obtienen (Tabla 10).

Más concretamente, en el primer y segundo curso la correlación existente es inversa, aunque mínima ($\rho_1 = -,095$; $\rho_2 = -,267$, respectivamente). Para finalizar, en los cursos tercero ($\rho_3 = ,400$) y cuarto ($\rho_4 = ,100$) la correlación es igualmente baja, pero en estos casos positiva.

CONCLUSIONES

El actual modelo educativo basa sus cimientos en el aprendizaje competencial del alumno, el cual respalda el definir todos los elementos curriculares y organizativos en torno a las mismas (García-Sanz, 2011; López-Ruiz, 2011; Martín del Pozo et al., 2013; Martín y Wolff, 2011; Torrado y Figuera, 2019).

Tras las profundas transformaciones sufridas por las instituciones educativas universitarias en los últimos años, se declara al alumno como el protagonista principal de su propio proceso formativo, lo que le declara como agente activo de su aprendizaje (Belmonte, García-Sanz y Galián, 2020). El eje central del modelo educativo competencial ha sido exactamente esto. 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 (Belmonte, García-Sanz y Galián, 2019). En esta investigación, a la hora de relacionar el nivel de logro de las competencias adquiridas por los estudiantes con las calificaciones obtenidas por los mismos, a nivel global, la percepción de alumnos y profesores contrasta con la media de las calificaciones obtenidas en el Grado, inferior a dichas percepciones. Por cursos, considerando la percepción de logro de los dos colectivos, las mayores diferencias se encuentran en primero y las menores en el último año del título, lo cual es coherente, dado que los promedios de calificaciones aumentan conforme se avanza en el Grado.

Por asignaturas, entre las de primer curso, las diferencias entre el promedio de la percepción de logro competencial desde la perspectiva del alumnado y las calificaciones obtenidas por éste fueron más acusadas en las asignaturas: Procesos psicológicos básicos, Psicología del desarrollo y Teoría de la educación, mientras que en la disciplina Métodos de investigación educativa, la diferencia fue menor que en el resto. Igualmente, desde el punto de vista de los docentes, las mayores diferencias se hallaron en la asignatura Teoría de la educación, seguida de Métodos de investigación educativa, Historia de la educación y Antropología de educación. Las distancias más bajas se encontraron en las disciplinas Economía de la educación y Procesos psicológicos básicos, quienes demostraron tener una percepción más real del desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Atendiendo a las asignaturas de segundo curso, las diferencias mayores entre la percepción de los estudiantes y las calificaciones obtenidas por éstos se hallaron en las disciplinas: Planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, Psicología de la educación y Organización de instituciones educativas. La distancia más corta se apreció en la asignatura Historia de los sistemas educativos contemporáneos. Asimismo, considerando la opinión del profesorado, se obtuvo una gran diferencia entre la percepción de éste acerca del nivel de logro de las competencias y la calificación media obtenida en la asignatura Psicología de la educación, seguida de Biopatología de la discapacidad y de Historia de los sistemas educativos contemporáneos.

Tomando en consideración las asignaturas pertenecientes a tercer curso, aquellas en las que se apreciaron mayores diferencias entre la percepción del alumnado sobre el logro de competencias y la calificación obtenida fueron: La respuesta educativa en una escuela inclusiva, Diagnóstico en educación, Desarrollo profesional, evaluación y asesoramiento pedagógico y Tecnología educativa. La discrepancia entre las variables estudiadas fue inferior en Prácticas externas I, seguida de Política, legislación y administración de los sistemas y de Orientación educativa y profesional. Coincidiendo con la opinión del alumnado, atendiendo a la percepción docente, se apreciaron grandes diferencias entre el nivel de logro de las competencias y las calificaciones alcanzadas en las asignaturas Tecnología educativa y Diagnóstico en educación, mientras que dichas diferencias se acortaron en las disciplinas: Orientación para el empleo, Prácticas externas I y Orientación educativa y profesional. Esto pone de manifiesto de nuevo que el profesorado que imparte estas asignaturas tiene una visión más real de las competencias adquiridas por los estudiantes.

Prestando atención a las asignaturas de cuarto curso, destaca la elevada distancia existente entre la percepción de los estudiantes acerca del nivel de logro de las competencias y las calificaciones obtenidas en la asignatura Competencias y cualificaciones. Esta distancia se acorta considerablemente en las disciplinas Prácticas externas II y Elaboración e interpretación de informes y memorias de investigación. Desde el punto de vista del profesorado, en todas las asignaturas de este último año de Grado en Pedagogía no se apreciaron grandes diferencias entre las variables estudiadas. En este sentido, destaca la prácticamente inexistente distancia entre promedios en la asignatura Prácticas externas II.

Por otro lado, a nivel general, existe una correlación positiva, moderada y significativa, que muestra la coherencia que poseen los alumnos a la hora de percibir su propia adquisición de las competencias y su calificación global. Esto implica que los estudiantes de Grado en Pedagogía, a pesar de las diferencias muestrales, en general, apuntan coherentemente su percepción de logro competencial y sus calificaciones.

A un mayor nivel de concreción se observa que en el primer, segundo y tercer curso la correlación entre las variables estudiadas no fue significativa. Esto indica que en estos casos lo que opinan los alumnos sobre su interiorización de las competencias no se corresponde con sus calificaciones. De modo distinto ocurre en cuarto curso, donde sí se obtuvo una correlación positiva, medio-alta y significativa entre las calificaciones obtenidas por los alumnos y su consideración sobre el logro final que han tenido de las competencias. Así, en el último año de carrera, más se acercan las percepciones del alumnado a la realidad.

Por otro lado, en el caso de los docentes, no existe significación estadística en las correlaciones encontradas en cuanto a la consideración del logro de competencias conseguido por sus alumnos y la calificación obtenida por los mismos, ni a nivel general, ni por cursos. Por lo tanto, la percepción de los docentes sobre la interiorización competencial por parte de sus alumnos, no se corresponde con la calificación final que éstos obtienen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelini, M.L., y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado: La simulación y juego y el flipped classroom. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 16-30.
- Arias, O., Fidalgo, R., y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431.
- Bartram, D., y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- Belmonte, M.L., García-Sanz, M.P., y 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), 151-165.
- Belmonte, M.L., García-Sanz, M.P., y Galián, B. (2020). Dos perspectivas de una misma meta: pertinencia y nivel de logro de las competencias universitarias. *Educación*, 56(2), 423-438.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1085>

- Belmonte, M.L., Bernárdez-Gómez, A., & Mehlecke, Q.T.C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5(0), 5025-5025. <https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Bernárdez-Gómez, A., Marafante, G., Da Silva, L. (2020). Perspectivas teóricas sobre o engajamento agêntico. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 6(10), 75648-75661. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-116>
- Bernárdez-Gómez, A. y Belmonte, M.L. (2020). Vulnerabilidad y exclusión educativa, una problemática postergada. *Revista Interdisciplinar em Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde-GETS* 3 (1).
- Biggs, J.B. (2005). *Teaching for Quality Learning at University*. Narcea.
- Blanco, A., Morales, P., y Torre, J.C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela ante el nihilismo y la memoria*. Fondo Editorial.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10.
- Colás, P., Jiménez, R., y Villaciervos, P. (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 519-538.
- De la Cruz, M.Á. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula abierta*, 82, 191- 216.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, 2, 16-27.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Escribano, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Narcea Ediciones.
- Facultad de Educación (2019). *Guías docentes curso 2019/2020* (Grado en Pedagogía). <https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/pedagogia/2019-20/guias>
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández-March, A. (2010). *Cambio de la cultura de evaluación educativa no solo de métodos*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian, Donostia.
- García-Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*. 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). Editum.
- García-Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. D.M.
- González, C. Martínez, P., y González, N. (2015). El perfil formativo del graduado en pedagogía: la visión del alumnado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 398-399.
- González, T. (2004). El Proceso de Convergencia Europea y la Identidad de las Universidades en la Europa del Conocimiento. *Revista Fuentes*, 6, 53-67.
- Jauregi, P.A., Vidales, K.B., Casares, S.M.G., y Fuente, A.V. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 413-429.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Knowles, M.S. (1982): *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. Alhambra Mexicana.

- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- López-Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Madrid, J.M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 24, 207-210.
- Martín del Pozo, R., Fernández, P., González, 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. *Revista de Educación*, 356, 703-715.
- Martínez-Sánchez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 21-30.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE, Universitat de Barcelona.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, 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.
- Mohanani, K.P. (2005). *Assessing Quality of Teaching in Higher Education*. National University of Singapore, Centre for Development of Teaching and Learning, <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/>
- Morales, P. (2012). El profesor en la era de las competencias. En I. Muñoz San Roque, (Coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior, ¿un cambio deseable para la Universidad?: algunas experiencias de innovación docente en la titulación de Administración y Dirección de Empresas en ICAI-ICADE COMILLAS* (pp. 23-46). Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz, J. M., Rebollo, N., y Espiñeira, E.M. (2013). Desarrollo, dominio y relevancia de competencias en el Grado en Educación Social, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21, 227-247.
- Pazo Haro, C.I., y Tejada Mora, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. Retos. *Nuevas tendencias en educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences des l'école*, 3e édition, Editions Sociales Francaises.
- 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). Morata.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor*, 187(3), 83-88.
- Ruiz-Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de pedagogía: estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.
- 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.
- Siegel, S. (1991). Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta. Trillas.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning*. Prentice-Hall.
- Torrado, M., y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1022>
- Universidad de Murcia (2006). *La inserción laboral de los titulados de la Universidad de Murcia. Titulados de los cursos académicos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004*. Universidad de Murcia.
- Vázquez, J.A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, número extraordinario, 23-39.

- Vázquez, J.A. (2011). Una financiación para el cambio universitario. *La cuestión universitaria*, 6, 30-39.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Ediciones Mensajero-Ice de la Universidad de Deusto.
- Whiddett, S., y Hollyforde, S. (2003). *The competencies handbook*. CIPD.
- Zabalza, M.A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.