

REFERENCIA:EA2008-0283

RESOLUCIÓN DE 21 DE DICIEMBRE DE 2007, DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN, por la que se convocan subvenciones para la realización de actividades destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2008. (B.O.E. 5 de febrero de 2008)

TÍTULO:

PROPUESTA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL DISEÑO DE ASIGNATURAS DESDE LAS COMPETENCIAS; PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PALABRAS CLAVE:

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CONVERGENCIA EUROPEA, COMPETENCIAS PROFESIONALES, OBJETIVOS DE APRENDIZAJE, ACTIVIDADES Y METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, GUÍAS DOCENTES.

INVESTIGADOR PRINCIPAL DEL PROYECTO:

AMPARO JIMÉNEZ VIVAS

FACULTAD DE CC. DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
C/ COMPAÑÍA, 5
37008 SALAMANCA

ÍNDICE

1. Introducción.....	
2. Justificación y desarrollo teórico.....	
3. Objetivos y líneas de estudio.....	
3.1. Metodología.....	
4. Resultados generales	
4.1. Población y muestra obtenida.....	
4.1.1. Muestra global.....	
4.1.2. Muestra por titulaciones.....	
5. Valoración de las competencias	
5.1. Competencias Instrumentales: Total	
5.2. Competencia Instrumental: Titulaciones	
5.3. Competencias Interpersonales: Total	
5.4. Competencias Interpersonales: Titulaciones	
5.5. Competencias Sistémicas: Total	
5.6. Competencias Sistémicas: Titulaciones.	
6. Titulaciones en mayor porcentaje de respuesta por competencia	
7. Conclusiones	
8. Análisis específico de Pedagogía y Psicopedagogía	
8.1. Pedagogía presencial	
8.2. Psicopedagogía presencial	
8.3. Pedagogía “blended learning”	
8.4. Psicopedagogía “blended learning”.....	
8.5. Comparación de titulaciones de educación	
8.5.1. Competencias instrumentales	
8.5.2. Competencias interpersonales	
8.5.3. Competencias sistémicas	
9. Actividades por competencias	
10. Referencias bibliográficas	

1. INTRODUCCIÓN

“El trasfondo y el contexto del proyecto Tuning vienen dados por la implantación del Proceso de Bolonia en el marco universitario. El proyecto aspira a conseguir que los programas de estudio sean comparables y compatibles, a facilitar la transparencia y el reconocimiento académico a nivel europeo y a promover la confianza entre las instituciones, brindando una metodología con la que garantizar y mejorar los programas de estudio. Tuning propone y promueve programas con orientación en “output” que se basen en resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas o específicas...” (González y Wagenaar, 2006¹).

Concretamente y además de otros elementos relacionados con las estructuras de la educación superior, el proyecto identifica las competencias tanto genéricas como específicas a conseguir por los estudiantes en su formación universitaria.

Esto es, señala, desde un enfoque orientado al estudiante, cuales deben ser las capacidades, conocimientos, habilidades y valores que de manera genérica (ligadas a cualquier estudio universitario) o específica (relacionadas con los perfiles laborales concretos de cada titulación) debe alcanzar el estudiante universitario al terminar su formación superior.

Las competencias son entendidas como prerrequisitos para la acción eficaz de los universitarios en sus diversos campos profesionales futuros y deben desarrollarse y evaluarse en los diversos programas docentes de las correspondientes disciplinas que configuran una titulación. Así, las competencias se centran en los requerimientos tanto de la disciplina como de la sociedad en términos de preparación para la inserción sociolaboral de los estudiantes universitarios.

Como señalamos, pueden definirse como *“los conocimientos, habilidades y motivaciones generales y específicas que conforman los prerrequisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos a los que se enfrentan los titulados superiores, formulados de tal modo que sean equivalentes en cuanto a significado en todos estos contextos”* (Allen, J. y otros, 2003)². En cuanto a la distinción entre competencias específicas y generales, según estos autores, las primeras hacen referencia a grupos de prerrequisitos cognitivos que un individuo necesita para ser capaz de trabajar de forma adecuada en un área

¹ GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. *Tuning Educational structures in Europe*. Bilbao. Universidad de Deusto. 2006. p. 27.

² ALLEN, J. Y OTROS (2003). La medición de las competencias en los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, J. (coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca. Kadmos. pp. 41-42.

sustantiva concreta, mientras que las competencias generales abarcan una multitud de conceptos que pueden ser aplicables a una variedad de contextos y de contenidos.

En este sentido, con la presente investigación hemos pretendido analizar las valoraciones que los alumnos de último año de carrera manifiestan sobre las competencias genéricas o transversales propuestas por el Tuning.

Para ello se ha encuestado a los alumnos de último curso académico de todas las titulaciones que se imparten en la Universidad Pontificia de Salamanca en su modo presencial y de los alumnos de Pedagogía y Psicopedagogía en su modalidad semi-presencial. Se indaga sobre la importancia que conceden a cada una de las competencias y su valoración sobre el desarrollo de las mismas en las diferentes asignaturas de sus planes de estudio.

Al mismo tiempo, también se aportan una serie de actividades (a modo de propuestas didácticas y metodológicas a desarrollar con los alumnos) orientadas a ayudar al profesor en la consecución de las competencias formuladas en cada una de las disciplinas que imparte.

De este modo, los resultados que a continuación se presentan han sido divididos en dos apartados. El primero de ellos ofrece un análisis estadístico de porcentajes y una representación gráfica de los resultados obtenidos con la aplicación de los cuestionarios. El segundo recoge la propuesta de actividades concretas relacionadas con cada competencia.

Por lo que respecta a los resultados de la investigación (primera parte), se recogen las valoraciones de los estudiantes anteriormente citados sobre dos aspectos diferenciales.

Por un lado, se incluyen las valoraciones ofrecidas sobre la importancia que los alumnos asignan a las diferentes competencias transversales diferenciando las de carácter instrumental, procedimental y sistémico. También, se analiza cómo valoran los alumnos de las diferentes titulaciones las diferentes competencias ya que entendemos que, a pesar de ser genéricas y, por tanto, comunes a cualquier estudio universitario, las características concretas de cada titulación pueden conceder diferente grado de importancia a unas sobre otras. Así, se plantean los resultados referidos a la población total objeto de estudio y a las muestras representativas de cada titulación.

Por otro lado, se hace hincapié sobre la consideración que los alumnos tienen del desarrollo de las competencias genéricas en sus planes de estudio. Esto es, se aportan resultados sobre la percepción que los alumnos tienen del desarrollo de las competencias en las diferentes disciplinas que cursan.

En este apartado complejo se ha optado, siguiendo las aportaciones del proyecto Tuning, por indagar si aparecen como objetivos docentes en ninguna, pocas, bastantes, mayor parte o todas las asignaturas de los planes de estudio de las respectivas titulaciones (sin

señalar asignaturas concretas). Bien es cierto que, entendemos que una competencia puede ser adquirida por los alumnos trabajándose sólo en alguna de las asignaturas del plan de estudios. No es necesario que todas las competencias se trabajen en todas las disciplinas, Sin embargo, en el presente estudio se ha intentado analizar, según la opinión de los alumnos, que competencias son las “trabajadas” en un número mayor de asignaturas (no tiene por que ser mejor) para relacionar posteriormente este dato con el grado de importancia que se le asigna y establecer sus niveles de correspondencia.

Con estos datos hemos podido establecer relaciones entre las opiniones de los alumnos comparando el grado de importancia otorgado con la presencia en las asignaturas. Al mismo tiempo, se han podido establecer comparaciones entre las diversas titulaciones según los criterios anteriormente descritos (tipo de competencia, importancia, desarrollo en las asignaturas).

Por lo que respecta a la segunda parte de la investigación, se enumeran y describen una serie de actividades, orientadas a la consecución de las diferentes competencias, que entendemos pueden servir de ayuda a los profesores en su programación y práctica docente.

Evidentemente, estas no son todas las actividades posibles sino algunas genéricas y representativas que deben ser adaptadas a los contenidos, objetivos y metodología específica de cada disciplina, grupo de alumnos y profesor.

En ellas se ha descrito una definición, la competencia a la que va destinada, su explicación y desarrollo, los posibles criterios de evaluación y algún ejemplo práctico ordenados por nivel de dificultad.

Creemos que esta propuesta de actividades puede servir como “repertorio didáctico” que los profesores de las diversas titulaciones pueden utilizar en su proyecto docente.

Esperamos que los resultados presentados sean útiles en la comprensión de los diferentes agentes implicados en el proceso formativo universitario y las nuevas exigencias docentes en este momento de cambio. Hemos pretendido, por tanto, describir las competencias como referencias que orienten el diseño y evaluación de los planes de estudio (no que obliguen) garantizando flexibilidad y autonomía, al tiempo que proporcionen una visión común entre los diferentes estudios universitarios en este Espacio Europeo de Educación Superior.

2. JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO TEÓRICO DEL ESTUDIO

La Comunidad Universitaria es una Institución compleja que ha de entenderse, desde otros criterios, a partir de la relación que establece con la sociedad a la que pertenece y de la cual depende.

En la actualidad, la evaluación constante de la calidad global de la enseñanza superior en un marco de convergencia europea es un reto para todas las universidades que pretenden renovar sus titulaciones buscando una definición de Europa como unidad. Como todo proceso de evaluación, cambio y renovación, la búsqueda de la mejora de la calidad pretenden medir el logro de las metas preestablecidas, lo que implica definir cuáles son las funciones más relevantes y comunes de las universidades en relación con una interpretación adecuada de las necesidades de la sociedad.

Una de esas múltiples funciones que se derivan de la relación universidad – sociedad, consiste en capacitar a sus alumnos para el desempeño de determinadas profesiones. Para verificar la consecución de este objetivo es preciso valorar si la formación recibida fue útil y suficiente para desempeñar un trabajo adecuado a su titulación. De esta forma, la definición de sus competencias y su grado de adquisición en los estudios superiores, se convierte en un indicador de calidad de la misma y uno de los pilares que definen el catálogo de títulos dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL UNIVERSITARIO EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD

Las transformaciones políticas, económicas, demográficas y tecnológicas que se han sucedido en los últimos años dentro de Europa han hecho evolucionar la Universidad incidiendo de modo decisivo en su vida académica. España no está ajena a este proceso de convergencia europea ya que, desde el inicio, se adhirió a la declaración de Bolonia y ha ido dando una serie de pasos claros para su incorporación plena a la convergencia europea.

Realizando un breve repaso histórico que permita describir la situación en la que nos encontramos y siempre relacionado universidad y entorno sociolaboral, es importante señalar algunos momentos decisivos:

1. Al concepto de universidad destinada a conservar, desarrollar saberes, y a transmitirlos a un reducido número de ciudadanos, en una situación de privilegio, siguió un cambio radical a partir de los años sesenta, en los que se produce un

incremento considerable de la demanda de estudios superiores, lo cual conduce a lo que se ha llamado “masificación de la universidad”. Esta situación, producida, en los países más desarrollados, sorprendió, en cierta medida, a muchas instituciones universitarias, las cuales hicieron frente a un cambio cuantitativo, y, en cierto modo, cualitativo, sin modificaciones apreciables de sus viejas estructuras y metodologías. (Izquierdo y González, 1994)³.

Por lo que respecta a la inserción y capacitación sociolaboral de los universitarios, en este momento comienza a aparecer una preocupación por el tema. Estudios e investigaciones ponen de manifiesto que la universidad debe preocuparse por formar a profesionales competentes que puedan acceder con garantías de éxito a un contexto sociolaboral.

2. En la década de los ochenta varios países, entre los que se incluye España, estrenaron nuevos marcos jurídicos caracterizados, entre otras cosas, por la autonomía de la Universidad, considerando esta autonomía como instrumento decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso. Se presume que la autonomía de la universidad permite la innovación, incrementa la eficacia y eleva la efectividad.
3. A comienzos de la década de los 90 una serie de acontecimientos relacionados con la búsqueda de eficiencia y calidad universitaria desembocaron en un Programa Experimental de Evaluación de la calidad del sistema universitario en el que participaron 16 universidades. En el bienio 94-95 se lleva a cabo el proyecto piloto europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza superior que hizo surgir el Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las universidades.

En este momento la calidad educativa, en especial en la educación superior, aparece presente tanto en las propuestas legislativas como en la teoría y práctica educativa. (Ruiz y Molero, 2002). Los fenómenos docentes generados de la enseñanza superior – rendimiento, éxito y fracaso académico, desarrollo de la carrera...- van cobrando actualidad en la medida en que la sociedad demanda calidad en la oferta de la enseñanza que esta institución realiza en la preparación de los titulados y formación de jóvenes desde una perspectiva integral (Bonet y Gil, 2003).

³ IZQUIERDO, F y GONZÁLEZ, R. M. (1994) *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Se habla de calidad en la enseñanza universitaria como un concepto complejo, difícil de definir, y mucho más aún de evaluar. Izquierdo y González, (1994)⁴.

El propio Consejo de Universidades (2002) afirma que el concepto de calidad en educación superior no es fácil de aprehender y pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Los diferentes agentes interesados hacen diferentes y legítimas interpretaciones de la calidad.

A pesar de esta dificultad, prima la necesidad de realizar un esfuerzo clarificador del concepto, de sus principales características y factores así como de sus implicaciones, esfuerzo ineludible fundamentalmente debido a que las Instituciones de Educación Superior se encuentran sometidas a un proceso de evaluación y mejora constante que les es exigido desde el propio contexto al que pertenecen.

Debido a la vaguedad y complejidad del concepto, cobra cada vez mayor consenso la tesis de que la calidad universitaria ha de entenderse como un constructo relativo y multidimensional en relación con los objetivos y actores del sistema universitario. Así, las dimensiones o aspectos que debe contribuir a garantizar el proceso de evaluación de la calidad son los siguientes (Consejo de Universidades, 2002):

- La eficacia y eficiencia de las inversiones en Enseñanza Superior
- El cumplimiento de estándares internacionales de calidad en los programas de formación que permitan la movilidad y competitividad internacional
- Satisfacer las demandas de formación de la sociedad
- Responder a las necesidades de graduados que la sociedad demanda

4. Desde 1998, con la declaración de la Sorbona, en Europa se ha iniciado un proceso para promover la convergencia de los sistemas nacionales de educación superior. Así, la conferencia de rectores de las universidades españolas, de acuerdo con la asamblea general celebrada el 8 de julio de 2002 apoya los principios enunciados en la declaración de Bolonia y la configuración de un espacio europeo de educación superior.

Dentro de este movimiento, en el verano de 2000 se elaboró un proyecto piloto de nominado Tuning (coordinado por la universidad de Deusto en España y la de

⁴ Ibidem.

Gronongen de los Países Bajos) cuya finalidad es la de sintonizar las estructuras educativas de Europa; esto es, adoptar un sistema de titulaciones reconocibles y comparables. Este estudio ha permitido conocer a fondo la realidad educativa europea y no sólo valora esencial la necesidad de que exista una adecuación universidad - entorno sociolaboral, sino que además, los perfiles profesionales se convierten en el eje que permite formular los estudios de grado; definiendo las competencias a adquirir y los contenidos a desarrollar

Conocer estos perfiles profesionales, a través de los diversos estudios de inserción laboral de los universitarios, es un paso inicial y esencial que posibilita establecer el conjunto de competencias necesarias en la adecuación persona-puesto de trabajo que deben adquirirse en los estudios superiores

En este sentido, han sido innumerables las instituciones y los investigadores que se están preocupando de este tema (Informe INFOPLAN, 1987; Figuera ,1996; Pérez y Blanco, 2001; García Montalvo, Peiró y Soro, 2003; Rodríguez y Prades, Cabrara y Bradford, 2003; Javier Vidal García, 2003; ANECA, 2000-04; Brenan y otros, Tuning (2003); Diferentes Universidades españolas (Rovira i Virgili, Santiago de Compostela, Girona, Autónoma de Barcelona, Pontificia de Salamanca, Universidad de Salamanca, Complutense, La Laguna, Huelva, ...)

De lo dicho hasta ahora se puede concluir que tanto la Universidad, como la forma de organizar el trabajo están cambiando.

Por lo que respecta al entorno laboral se está dando lugar a un diseño dinámico de las organizaciones y puestos de trabajo, de modo que permita una respuesta apropiada ante un contexto socioeconómico, que como se ha comprobado, cambia de forma acelerada. Este nuevo contexto de trabajo se caracteriza, según Rico (2003), por aspectos como:

- Nuevas estructuras organizativas
- Métodos más flexibles y menos jerárquicos
- Nuevas culturas corporativas.
- Rediseño de estrategias de formación.
- Nuevas técnicas de evaluación del rendimiento.
- Nuevos sistemas de compensación

Como se ha comentado, estas transformaciones hacen necesario disponer de un amplio repertorio de competencias asociadas a una importante capacidad de cambio, que favorezcan la empleabilidad.

Por lo que respecta a la Universidad, enmarcada en contextos europeos, se debe orientar en esa dirección, y así, le interesa conocer la demanda actual y de futuro más próximo de las competencias, entendiendo que son la respuesta a los requisitos que generan para las empresas las nuevas formas de organización del trabajo.

El tema de las competencias ha sido abordado desde muy diversos ámbitos de conocimiento que le dan perspectivas distintas. Desde la economía se pone el énfasis en los efectos de las competencias en la productividad del mercado y en la rentabilidad para el individuo; desde la psicología del trabajo y de las organizaciones se presta mayor atención a los mecanismos que se efectúan desde la empresa para la selección de empleados según las habilidades que posean, y desde el ámbito de la pedagogía las competencias se redactan como objetivos educativos que han de orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje y que pueden ser conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Ofreciendo una visión integradora de la situación actual objeto de estudio en la presente investigación, es importante señalar que la mayor dificultad de efectuar esta síntesis, radica en la proliferación de publicaciones, estudios y artículos diversos que tratan de ofrecer una visión sobre el tema, muchas veces desde perspectivas de futuro que no garantizan la verificación de las diversas hipótesis. Como afirman Sebastián y Sánchez (2000), es difícil predecir que nuevos perfiles de competencias y qué profesiones van a ser demandados en el futuro, precisamente por la velocidad de los cambios a los que se ha aludido, tampoco es fácil saber durante cuanto tiempo se mantendrá la demanda de una profesión en alza, sin embargo cabe apuntar algunas tendencias para un futuro próximo.

A pesar de las dificultades que entraña, es de suma importancia para el análisis del contexto de inserción laboral realizar el esfuerzo de indagar acerca de cuáles son las competencias más demandadas en el momento actual, así como intentar descubrir aquellas que lo serán en el futuro más próximo. Para Allen y otros (2003)⁵ existen varias razones para que se siga desarrollando la investigación en torno a las competencias de los titulados superiores. Para empezar, los datos relativos a las competencias pueden usarse para mantener o mejorar la calidad de los estudios de educación superior en cuanto a la participación que

⁵ Ibidem.

proporcionan para la participación en el mercado laboral. Los mismos datos también pueden usarse para evaluar los efectos de los cambios en la política relativa a la educación superior (...), por último, los datos sobre las competencias pueden proporcionar una mayor comprensión sobre cómo funciona el mercado laboral (Allen y otros, 2003: 31)⁶.

Por todo ello, las universidades necesitan conocer las oscilaciones de este tipo de demandas para ofrecer un tipo de formación actualizada, que sea capaz de generar un conocimiento útil y dinámico. Para lo cual, una vez sintetizadas aquellas capacidades y habilidades, generales y técnicas, solicitadas a los titulados hoy día por parte de las empresas y otros organismos contratantes, será de gran interés para la mejora de la educación superior, descifrar en **qué medida los titulados valoran su grado de adquisición de dichas competencias y habilidades** al finalizar sus estudios así como varios años después, cuando ya han tenido posibilidades de inserción en el mercado y han podido ponerlas en práctica y desarrollarse profesionalmente.

Como sugiere Molero (2000: 381) los nuevos requerimientos de las empresas a los universitarios y universitarias pueden servirnos como índices de una correcta o incorrecta formación universitaria, para establecer las mejoras pertinentes, en los casos en que estas habilidades no aparezcan o sean insuficientes.

Lo cierto es que, aunque existen varias teorías sobre el impacto de la educación en el modo en que los titulados funcionan en el mercado laboral, unas y otras difieren, en primer lugar, en la medida en que se piensa que la educación superior debe generar competencias (y si es así, qué competencias); y en segundo lugar, en cuanto al papel que dichas competencias desempeñan en los procesos de selección, colocación y recompensa de los empleados (...) Un segundo punto del debate consiste en el tipo de competencias que se necesitan en el mercado laboral. ¿Cuál es la importancia relativa de competencias específicas en contraposición con otras más genéricas? (Allen y otros, 2003: 33)⁷.

Han sido innumerables los estudios que pretenden definir y clasificar las competencias a adquirir por los titulados superiores (Teichler y Khem , 1995; Club de Gestión de Calidad , 1998; Borghans y De Grip , 1999; Cruz, Gualda, y Márquez, 1999; Pérez y Blasco, 2001; Ruiz y Molero, 2002; Rico ,2003; Basteiro ,2003; Círculo de Progreso ,2002; Tirado y otros ,2003; Allen y otros, 2003; ...).

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

Todos ellos las consideran como prerequisites para la acción eficaz y las definen como los conocimientos, habilidades y motivaciones generales y específicas que conforman los prerequisites para la acción eficaz en una gran variedad de contextos a los que se enfrentan los titulados superiores, formulados de tal modo que sean equivalentes en cuanto a significado en todos estos contextos (Allen, J. y otros, 2003: 41-42. Otro término muy utilizado es el de habilidad, según la última edición del diccionario de la RAE es la capacidad y disposición para hacer algo (Círculo de Progreso, 2002: 14).

LAS COMPETENCIAS DESDE EL MODELO DEL PROYECTO TUNING.

Desde el modelo del Proyecto TUNING (EEES), se sugiere que una vez formulados los perfiles profesionales propios de cada título se debe abordar la concreción de competencias necesarias para la formación profesional de estos titulados. Las competencias que se plantean son las siguientes:

COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES

Son comunes a todas las titulaciones superiores y se aplican a una variedad amplia de contextos y contenidos

Se dividen en 3 ámbitos en los que se presentan ordenadas de las más básicas a las más complejas:

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES. Tienen un carácter de herramienta con finalidad procedimental

- Capacidad de análisis y síntesis
- Organización y planificación
- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Comunicación en una lengua extranjera
- Utilización de las TIC en el estudio y el ámbito profesional
- Gestión de la información
- Resolución de problemas y toma de decisiones

COMP. INTERPERSONALES. Facilitan y favorecen los procesos de interacción social

- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y contextos
- Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad

- Habilidades interpersonales
- Compromiso ético

COMP. SISTÉMICAS. Se relacionan con las capacidades que permiten al sujeto tener una visión global de la situación, anticiparse al futuro, comprender la realidad, etc.

- Autonomía en el aprendizaje
- Adaptación a situaciones nuevas
- Creatividad
- Liderazgo
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
- Ética profesional
- Gestión por procesos con indicadores de calidad

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Se refieren a la manera específica que un sujeto debe tener para actuar con eficacia en situaciones profesionales concretas. Son el conjunto de conocimientos, habilidades, y actitudes aplicadas al desempeño de una profesión o un trabajo específico que se deben desarrollar en cada titulación. Las destrezas básicas que un profesional, de acuerdo a un perfil específico, debe dominar en su actuación profesional. Dan respuesta a las necesidades del entorno laboral.

Se agrupan en tres categorías:

- SABER. Conocimientos disciplinares básicos.
- SABER HACER. Destrezas
- SABER SER. Actitudes

3. OBJETIVOS Y LÍNEAS DE ESTUDIO

La presente investigación incluye dos objetivos de estudio esenciales. Por un lado, pretende “analizar las opiniones de los alumnos universitarios en relación a sus valoraciones (nivel de importancia y grado de adquisición) sobre las competencias a adquirir en sus estudios superiores”.

Por otro lado, y como eje central del estudio, se pretende “ofrecer al profesor de cualquier titulación, centro, departamento o universidad, una guía de actividades orientadas a conseguir las citadas competencias propuestas desde el modelo europeo del Proyecto Tuning”. Estas actividades se propondrán como una guía metodológica donde se recojan objetivos y competencias a las que se destinan, criterios y requisitos de aplicación y desarrollo, recursos y criterios de evaluación.

De manera específica, los objetivos a conseguir son los siguientes:

1. Analizar la importancia que para los alumnos de diferentes titulaciones tienen las diferentes competencias genéricas presentadas desde el modelo del proyecto Tuning.
2. Conocer, desde las valoraciones de los alumnos, el nivel de adquisición de las citadas competencias en sus estudios superiores.
3. Comparar las opiniones de los alumnos en relación al curso académico que están realizando.
4. Comparar las opiniones de los alumnos (importancia y nivel de adquisición de las competencias) en relación a las diferentes titulaciones que cursan.
5. Destacar las competencias que los alumnos valoran como esenciales características de sus estudios.
6. Ofrecer al profesor una guía de recursos didácticos (planteados como actividades) orientados a la consecución de las competencias transversales que sean aplicables desde el desarrollo de cualquier contenido docente, disciplina o centro.
7. Ofrecer a los profesores una guía didáctica para el diseño de asignaturas basado en competencias y objetivos de enseñanza-aprendizaje incluyendo tanto aspectos metodológicos como de evaluación.
8. Establecer relaciones entre las actividades docentes desarrolladas por los profesores en el aula y las competencias que se pueden conseguir con las distintas actividades.

3.1. METODOLOGÍA

3.1.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra sobre la que se ha diseñado la investigación (como se especifica y representa más adelante en el apartado 4 de la presente memoria) está comprendida por **los alumnos de último curso de carrera de todas las titulaciones pertenecientes** a la UPSA en su modo presencial y de las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía en su modalidad semi-presencial.

3.1.2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La naturaleza de nuestro tema de investigación aborda diferentes aspectos del proceso de formación universitaria y capacitación profesional, al mismo tiempo que el diseño de los mecanismos y estrategias docentes que los profesores podamos poner a disposición de nuestros alumnos. Nuestro propósito es llegar a un conocimiento (competencias, expectativas, valoraciones, etc.) acerca de la situación actual de los estudiantes de la UPSA que sea de utilidad para la búsqueda de soluciones orientadoras y el desarrollo de acciones en el espacio europeo de educación superior. De tal manera, partimos de un diagnóstico riguroso y científico de la situación actual (desde las valoraciones de los alumnos) que sirva de base a la elaboración de planes específicos y diseño de asignaturas para los alumnos que, en estos momentos y en un futuro, cursen estudios en la UPSA.

Para ello, consideramos que la mejor manera de enfocar las ideas planteadas y de analizar los resultados será desde el pluralismo metodológico. Este planteamiento, compartido y desarrollado en los estudios e investigaciones realizadas por la mayor parte de expertos en el tema, permite que un acercamiento riguroso a una realidad compleja en la que se hace necesario el diagnóstico de valoraciones, expectativas e intereses de los alumnos, como agentes vinculados con la situación objeto de estudio.

De la perspectiva empírico-analítica obtendremos la necesaria objetividad y fiabilidad para explicar y predecir los fenómenos estudiados, por ello utilizamos un **cuestionario** específicamente diseñado para hacer una medición cuantitativa que nos sirva para difundir los resultados en nuestra universidad y para generalizarlos (si así se estima) a otras universidades.

3.1.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como en la totalidad de los estudios realizados hasta el momento, el instrumento diseñado para la recogida de información se encuadra dentro de la metodología de encuesta. En este caso planteamos un cuestionario (se incluye como anexo de la memoria)

Dicho cuestionario se compone de preguntas cerradas (escala numérica de graduación de respuestas tipo Likert) y abiertas según los campos (valoraciones) que se pretenden analizar.

Ha sido aplicado presencialmente a los alumnos para recoger los datos y procesar, posteriormente, la información.

En la realización del cuestionario se han seguido las pautas principales que establecen la psicometría y la estadística, adaptando el proceso y el tiempo a nuestro estudio. Para ello se ha tenido en cuenta una delimitación clara de los objetivos de análisis, una correcta elaboración y selección de ítems (revisando las escalas ya elaboradas por otros autores y Universidades que perseguían objetivos similares, realizando una exhaustiva revisión bibliográfica y consultas a jueces externos) y un proceso de aplicación serio y riguroso.

3.1.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Para establecer la relación entre los datos; el análisis de los datos, se han seguido las técnicas habituales de la Estadística Descriptiva. Nos hemos centrado fundamentalmente, en el análisis de los porcentajes, tablas de contingencia y estimaciones de error máximo de los datos.

Posteriormente, se ha realizado una representación gráfica de los resultados estableciendo en ella las diferencias recogidas que se relacionan con cada uno de los ítems a analizar. Desde una doble perspectiva, por un lado una **empírico-analítica** con la que obtendremos la necesaria validez, objetividad y fiabilidad para poder explicar, conocer y predecir los fenómenos estudiados y por otro lado un **enfoque interpretativo** a la hora de analizar los datos, que se centre en las intenciones y significados de las acciones humanas y se interese por la comprensión global de las situaciones y de las personas objeto de estudio.

4. RESULTADOS GENERALES

4.1. POBLACIÓN Y MUESTRA OBTENIDA

4.1.1. MUESTRA GLOBAL

La población objeto de estudio, o universo de estudio se entiende, según Sánchez (1971)⁸ como un “conjunto de unidades para las que se desea obtener información”.

Comprende un total de 1142 sujetos, que constituyen el total de alumnos matriculados en la Universidad Pontificia de Salamanca en su último año de carrera así como los alumnos matriculados en Pedagogía y Psicopedagogía, en los últimos años de carrera de la Universidad Pontificia de Salamanca, en su modalidad semi-presencial.

Población

La población total objeto de estudio se corresponde a un total de 1142 sujetos. Los cuales diferenciando por titulaciones objeto de estudio, se distribuyen de la siguiente forma (tabla 1):

<i>TITULACIÓN</i>	<i>MATRICULADOS</i>	<i>RECIBIDOS</i>	<i>%</i>
Educación Social	5	5	100
Logopedia	36	27	75
Informática Sistemas	128	49	38,28
Informática Gestión	74	17	22,97
Enfermería	50	47	94
Maestro Ed. Infantil	16	9	56,25
Maestro Ed. Primaria	2	2	100
Maestro Ed. Lengua Extranjera	14	4	28,57
Maestro Ed. Física	49	27	55,1
Maestro Ed. Musical	10	3	30
Maestro Ed. Especial	11	10	90,9
Maestro Ed. Audición y lenguaje	21	0	0
Filosofía	10	7	70
Pedagogía	29	25	86,21
Psicopedagogía	102	90	88,23
Psicología	119	53	44,54

⁸ SÁNCHEZ, J. L. *Principios elementales del muestreo y estimación de proporciones*. Madrid. INE. 1971. p. 11.

Periodismo	108	59	54,63
Comunicación Audiovisual	107	53	49,53
Publicidad y RRPP	112	32	28,57
Informática	117	86	73,5
Derecho Canónico	9	3	33,3
Quinquenio Teología	13	7	53,84
Total	1142	615	53,85

Tabla 1. Población total y por titulaciones

Este porcentaje de respuesta es bastante elevado (53,85%) y en este sentido señala Cea (1999)⁹ que: “Una muestra puede oscilar entre el 20 y 50% de los cuestionarios completados” para que sea una muestra representativa. Por lo tanto nuestra muestra recogida se puede considerar como representativa.

4.1.2. MUESTRA POR TITULACIONES

Del total del 1142 alumnos matriculados han respondido al cuestionario un total de 615 alumnos/as, lo que se corresponde con un 53,85% del total de la población. Muestra que distribuida por titulaciones, como se puede comprobar en la tabla 2, es la siguiente:

⁹ CEA, M^a A. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis. 1999. p. 259.

Titulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Logopedia	27	4,4	4,4	4,4
	Enfermería	47	7,6	7,6	12,0
	Der, Canónico	3	,5	,5	12,5
	Inf. Sistemas	49	8,0	8,0	20,5
	Inf. Gestión	17	2,8	2,8	23,3
	Ingeniería Informática	86	14,0	14,0	37,2
	Ed. Social	5	,8	,8	38,0
	Psicología	53	8,6	8,6	46,7
	Pedagogía	25	4,1	4,1	50,7
	Psicopedagogía	90	14,6	14,6	65,4
	Com. Audiovisual	53	8,6	8,6	74,0
	Publicidad y RRPP	32	5,2	5,2	79,2
	Teología	7	1,1	1,1	80,3
	Periodismo	59	9,6	9,6	89,9
	Filosofía	7	1,1	1,1	91,1
	Ed. Musical	3	,5	,5	91,5
	Lengua Extranjera	4	,7	,7	92,2
	Primaria	2	,3	,3	92,5
	Ed. Física	27	4,4	4,4	96,9
	Ed. Infantil	9	1,5	1,5	98,4
	Ed. Especial	10	1,6	1,6	100,0
	Total	615	100,0	100,0	

Tabla 2. Muestra total y por titulaciones.

5. VALORACIÓN DE COMPETENCIAS:

5.1. COMPETENCIA INSTRUMENTAL: COMPARACIÓN OPINIONES TOTAL.

La valoración sobre las competencias instrumentales admite diferenciaciones, gráficas (1 y 2); mientras los alumnos consideran que son muy importantes para su futuro profesional, sin embargo la presencia en las asignaturas no es tan importante. De esta forma, las competencias instrumentales son valoradas como muy importantes para la inserción en el mercado laboral, sin embargo, no se percibe que se trabajen en la misma proporción en las distintas asignaturas.

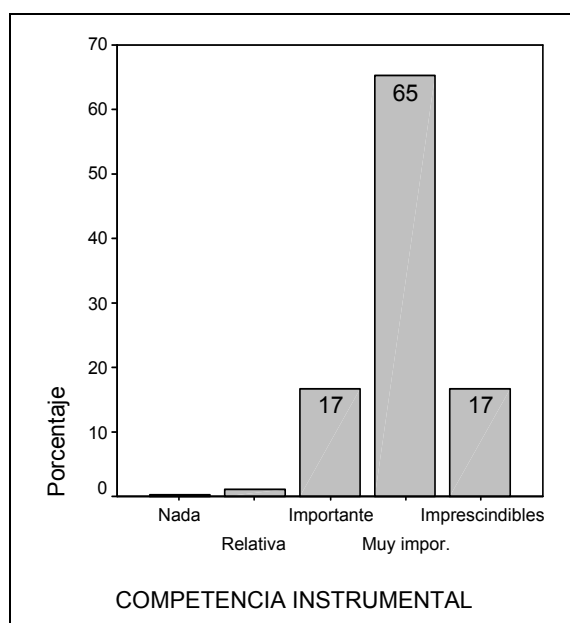


Gráfico 1. Importancia para su futuro.

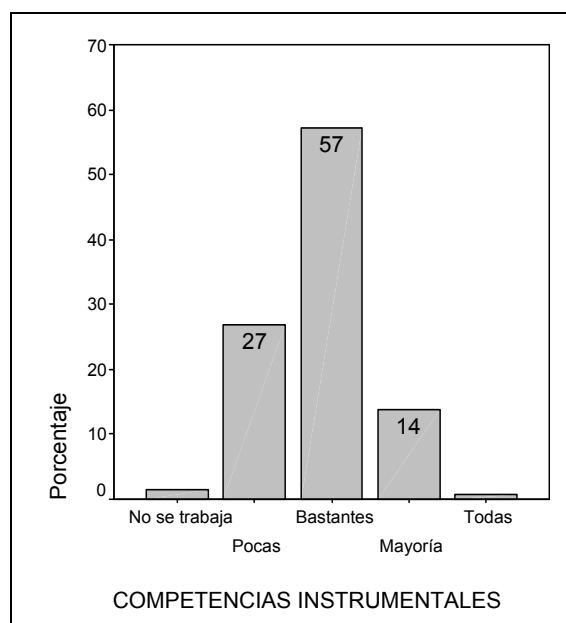


Gráfico 2. Presencia en las asignaturas

5.2. COMPETENCIA INSTRUMENTAL: COMPARACIÓN OPINIONES POR TITULACIONES.

5.2.1. EDUCACIÓN SOCIAL

De nuevo surge la discrepancia entre importancia y presencia. Para los encuestados de Educación Social son muy importantes para su futuro profesional, sin embargo su presencia en las asignaturas no tiene el mismo peso, aunque si se entiende como bastante presente dentro del plan de estudios (gráficos 3 y 4).

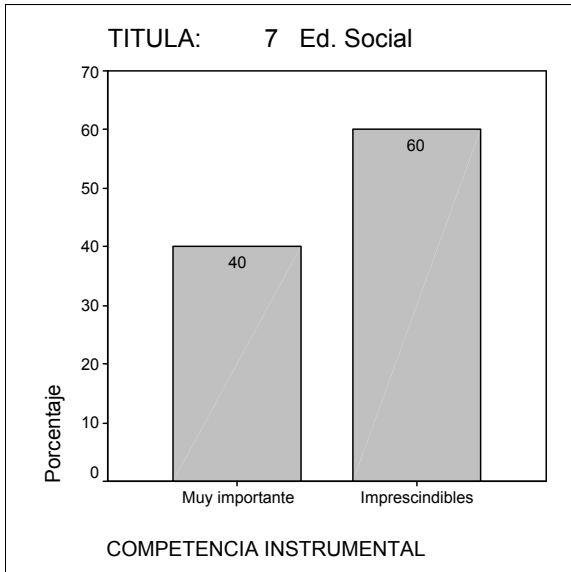


Gráfico 3. Importancia para su futuro.

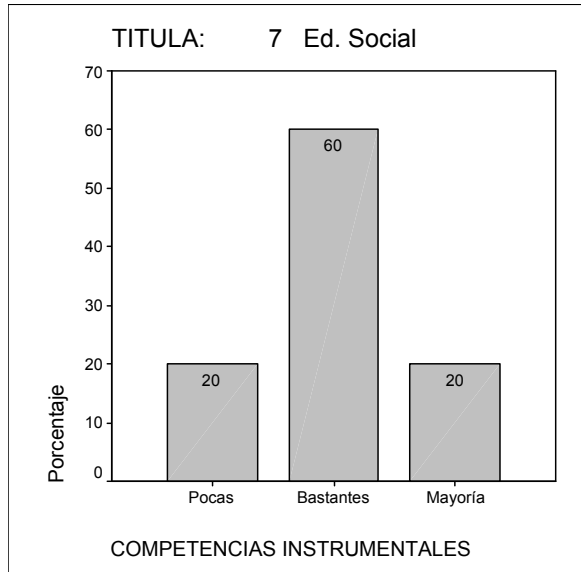


Gráfico 4. Presencia en las asignaturas

5.2.2. PEDAGOGÍA

En esta titulación, aunque hay diferencias, si se establece relación entre las valoraciones de los alumnos. Son muy importantes para el futuro trabajo y a la vez se trabajan en la mayoría de las asignaturas, si bien esta relación no es directamente proporcional, es decir, que aún así siguen existiendo diferencias entre la importancia para el trabajo y su presencia en las asignaturas (gráficas 5 y 6).

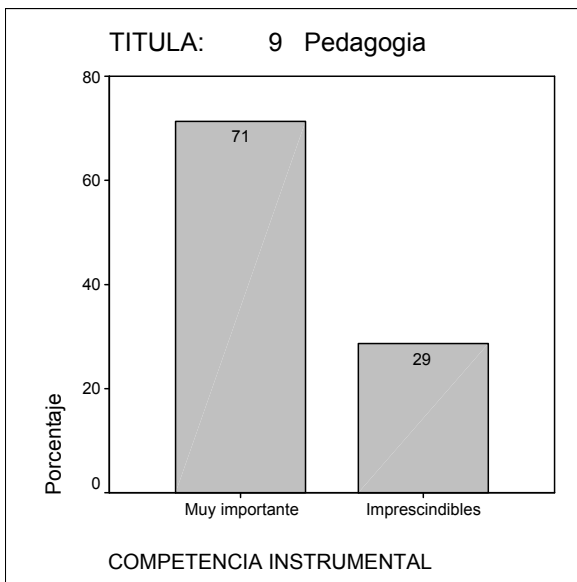


Gráfico 5. Importancia para su futuro.

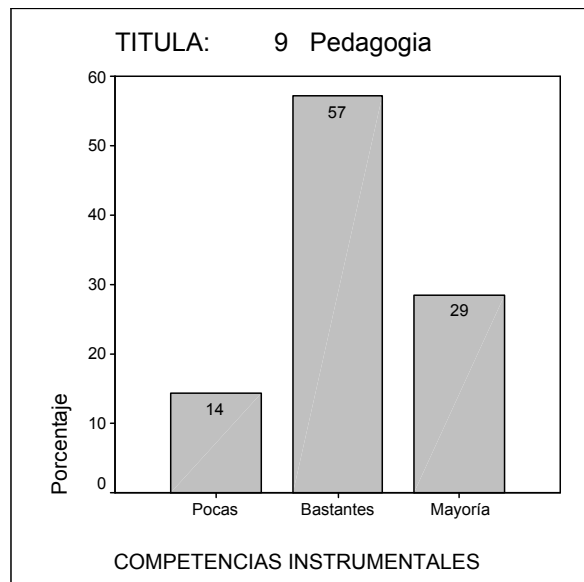


Gráfico 6. Presencia en las asignaturas.

5.2.3. PSICOPEDAGOGÍA

Al igual que en Pedagogía, encontramos una falta de relación directa entre la importancia y la presencia, pues mientras que son muy importantes para los alumnos no están presentes en la mayor parte de las asignaturas. Si bien es cierto que están presentes en “*bastantes*” de las asignaturas (gráficas 7 y 8).

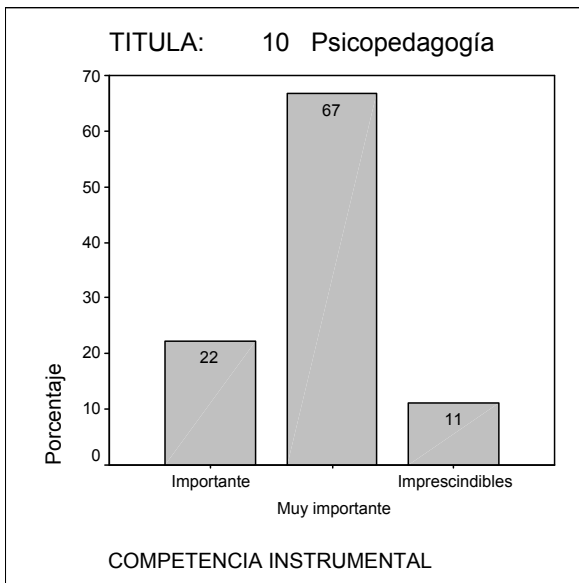


Gráfico 7. Importancia para su futuro.

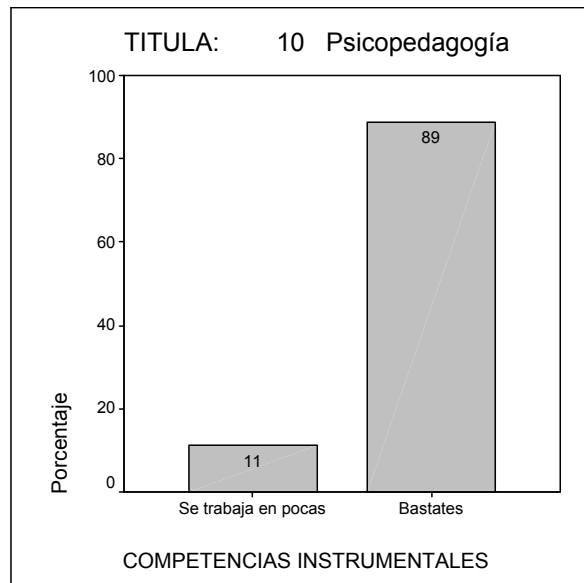


Gráfico 8. Presencia en las asignaturas.

5.2.4. COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

No existe relación directa entre la importancia para el futuro trabajo de los encuestados y la presencia de éstas en las distintas asignaturas, gráficas (9 y 10). De esta forma, mientras que son “*imprescindibles y muy importantes*” no están presentes en “*todas o en la mayoría*” de las asignaturas.

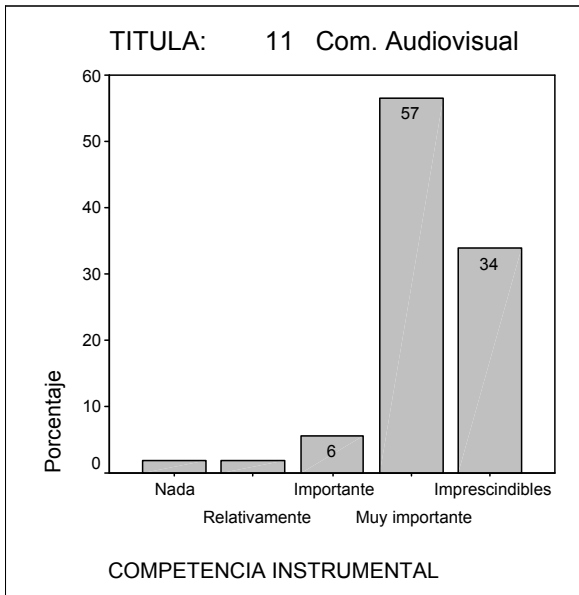


Gráfico 9. Importancia para su futuro.

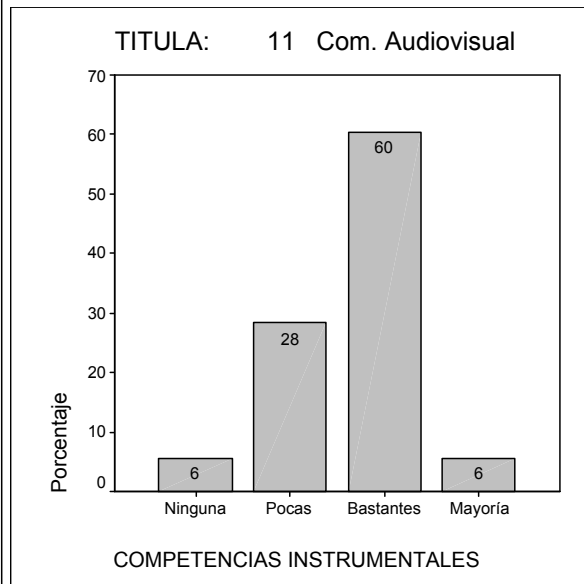


Gráfico 10. Presencia en las asignaturas.

5.2.5. PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

En esta titulación, aunque hay diferencias, la relación es mayor que en las anteriores. Las competencias instrumentales son consideradas como muy importantes y están presentes en la mayoría de las asignaturas. Si bien, no en el mismo porcentaje; cabe destacar que son imprescindibles para el 41% mientras que no existe presencia en todas las asignaturas (gráficas 11 y 12).

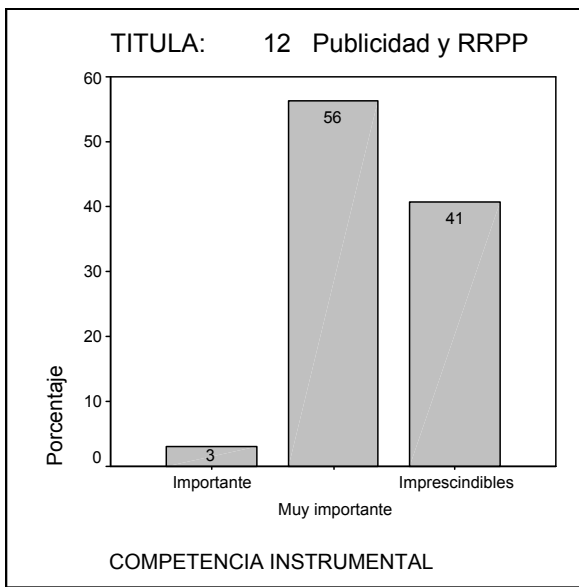


Gráfico 11. Importancia para su futuro.

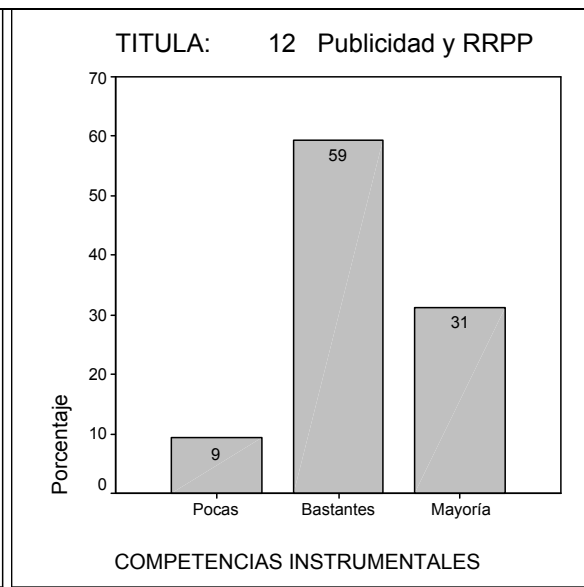


Gráfico 12. Presencia en las asignaturas.

5.2.6. PERIODISMO

Comparando las valoraciones, tenemos que no existe relación directa entre la importancia para el futuro trabajo y la presencia de estas competencias en las asignaturas. Mientras que la mayoría de encuestados las consideran como “*muy importante e imprescindible*” para su futuro, su presencia es escasa en la mayoría o en todas las asignaturas (gráficos 13 y 14).

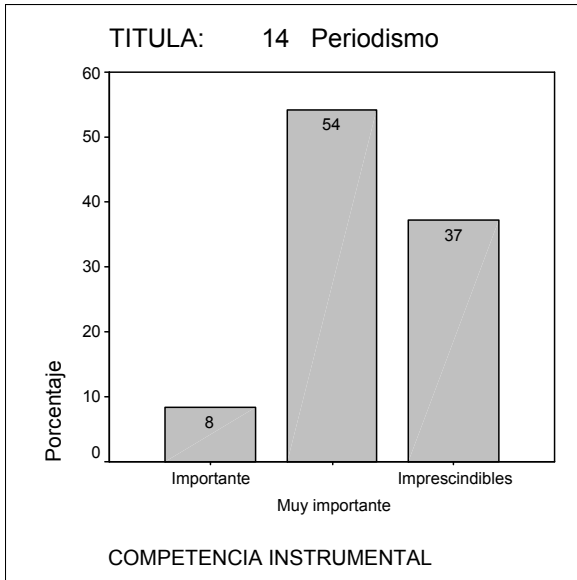


Gráfico 13. Importancia para su futuro.

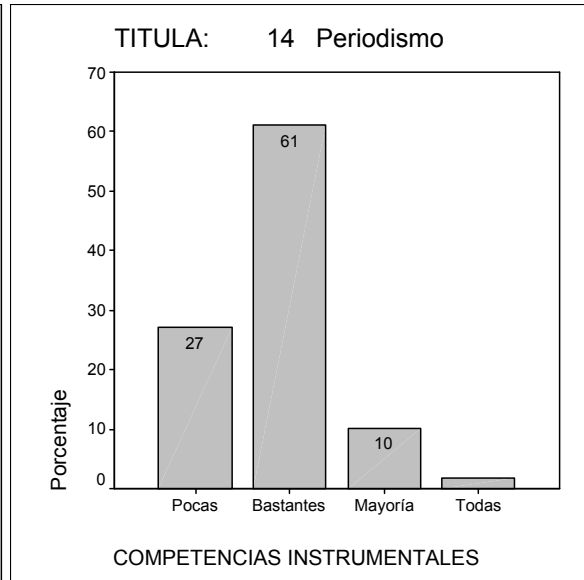


Gráfico 14. Presencia en las asignaturas.

5.2.7. DERECHO CANÓNICO

En la comparación es importante señalar que, en esta, titulación existe relación entre la importancia para su futuro profesional y la presencia que tienen en las asignaturas, si bien no es directamente proporcional (gráficos 15 y 16).

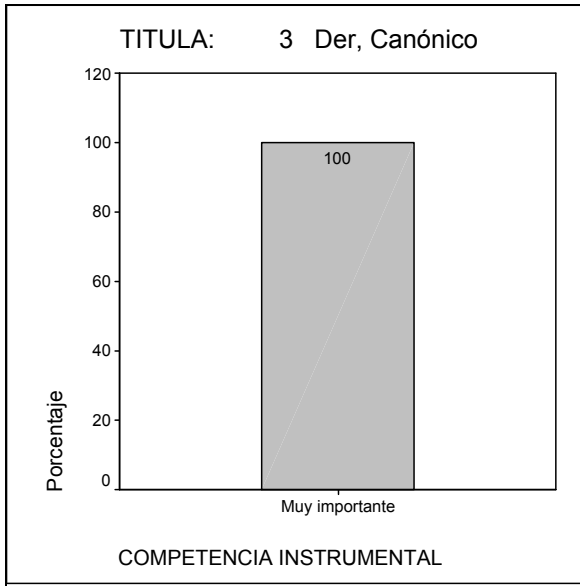


Gráfico 15. Importancia para su futuro.

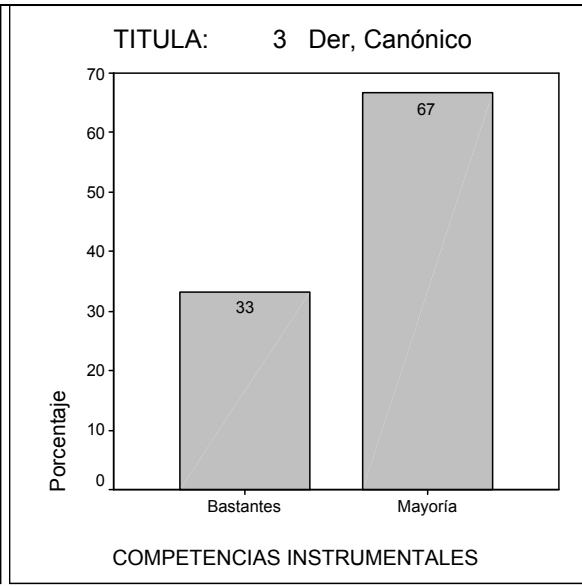


Gráfico 16. Presencia en las asignaturas.

5.2.8. ENFERMERÍA

En el caso de los estudiantes de Enfermería hay una diferencia muy significativa entre la importancia que otorgan a las competencias instrumentales para su futuro profesional y la presencia de éstas en las distintas asignaturas. Mientras que ellos consideran que son muy importantes e imprescindibles, la presencia es valorada como escasa, tal y como se puede comprobar en las siguientes gráficas 17 y 18.

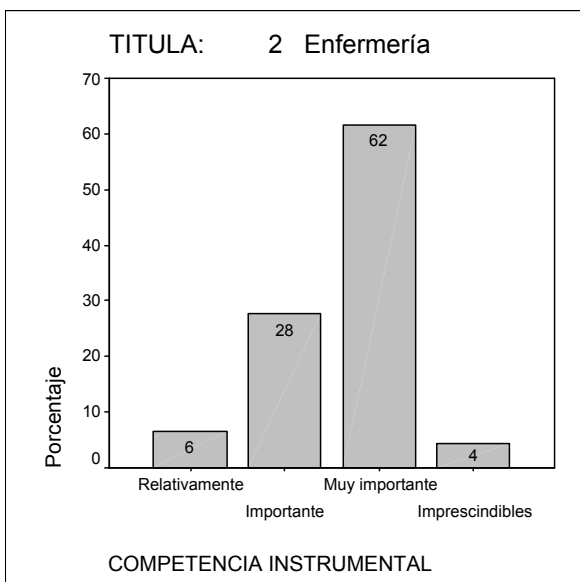


Gráfico 17. Importancia para su futuro.

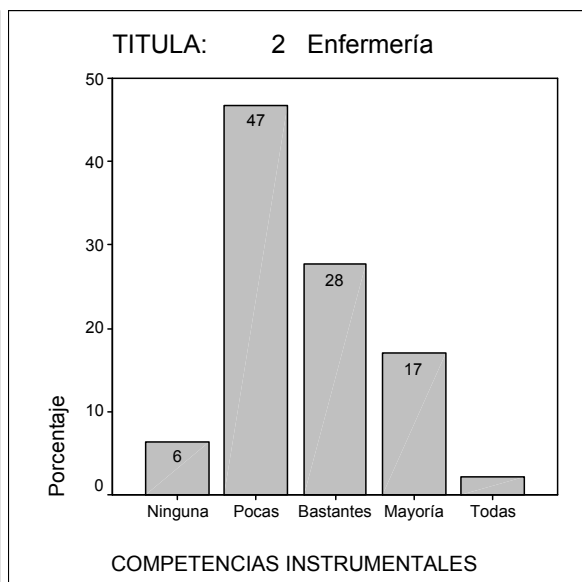


Gráfico 18. Presencia en las asignaturas.

5.2.9. FILOSOFÍA

De nuevo no existe relación directa entre importancia y presencia, mientras que son “*muy importantes*” el porcentaje de presencia en la “*mayor parte*” de las asignaturas es inferior. Es decir, que para los alumnos son importantes para su futuro profesional pero su presencia en las asignaturas no es tan relevante (gráfica 19 y 20).

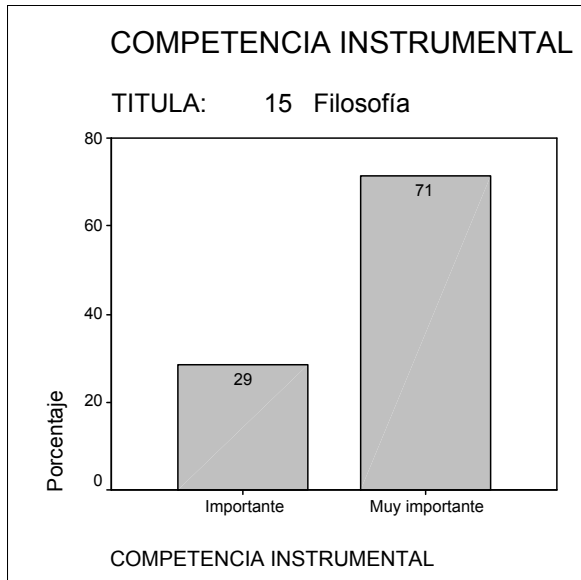


Gráfico 19. Importancia para su futuro.

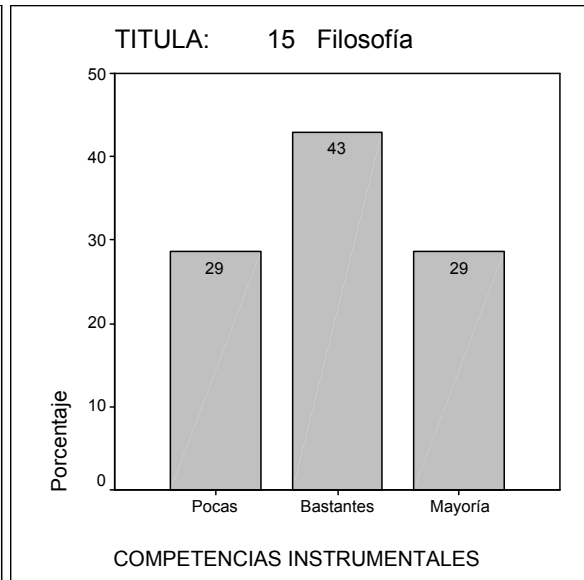


Gráfico 20. Presencia en las asignaturas.

5.2.10. INFORMÁTICA DE SISTEMAS

En la comparación entre importancia y presencia, hay diferentes opiniones como nos muestran los siguientes gráficos 21 y 22. Mientras que los alumnos consideran que son muy importantes o imprescindibles para su futuro profesional, éstos se trabajan en “*pocas*” de las asignaturas según la percepción de los alumnos encuestados.

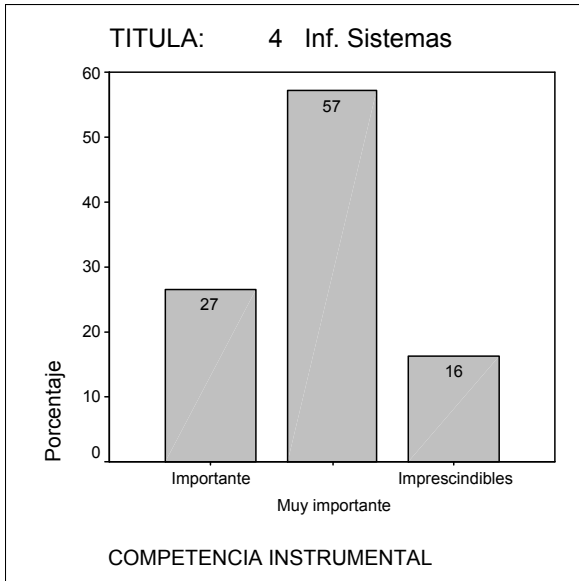


Gráfico 21. Importancia para su futuro.

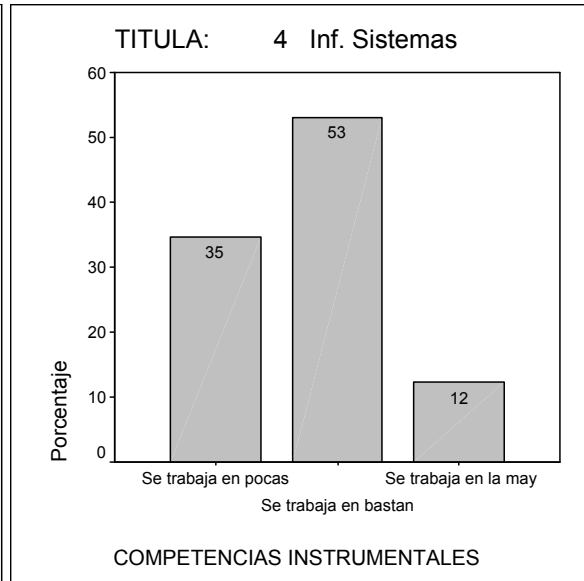


Gráfico 22. Presencia en las asignaturas.

5.2.11. INFORMÁTICA DE GESTIÓN

Como se puede comprobar en las siguientes gráficas (23 y 24) los encuestados le dan mucha importancia a las competencias instrumentales para su futuro profesional. Sin embargo la presencia en las asignaturas no tiene una correspondencia directa con la valoración anterior.

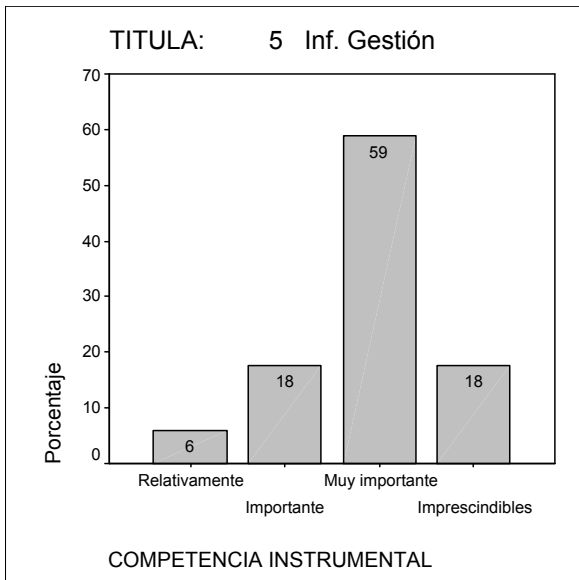


Gráfico 23. Importancia para su futuro.

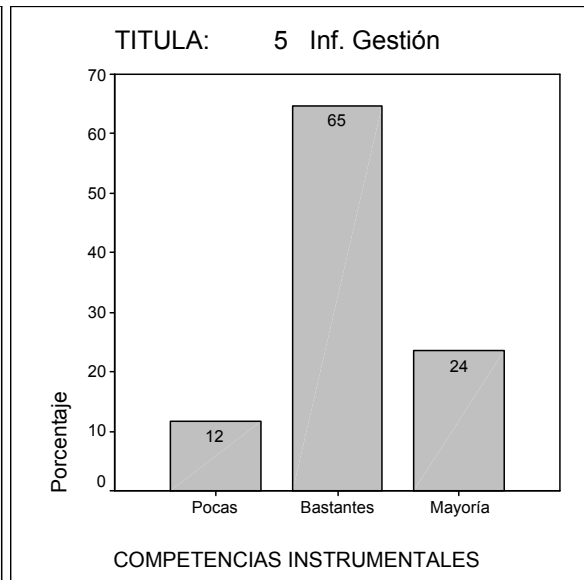


Gráfico 24. Presencia en las asignaturas.

5.2.12. INGENIERÍA INFORMÁTICA

En los gráficos siguientes (25 y 26) se muestra como no hay relación directa entre importancia y presencia, más bien al contrario. Mientras que su presencia es valorada como escasa su importancia para el futuro profesional es mucha.

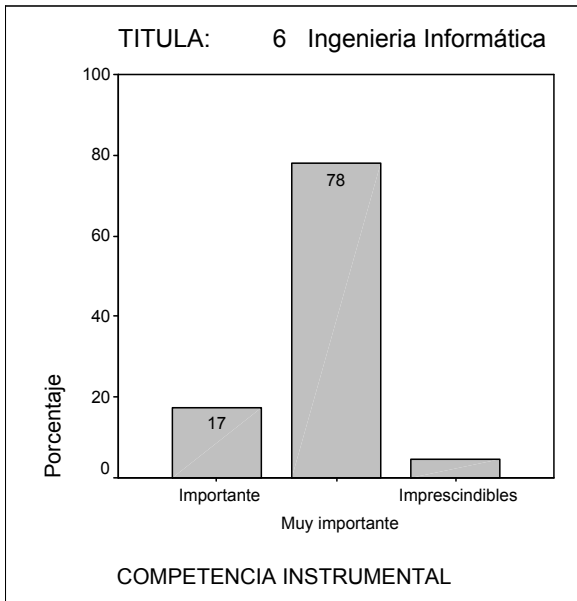


Gráfico 25. Presencia en las asignaturas.

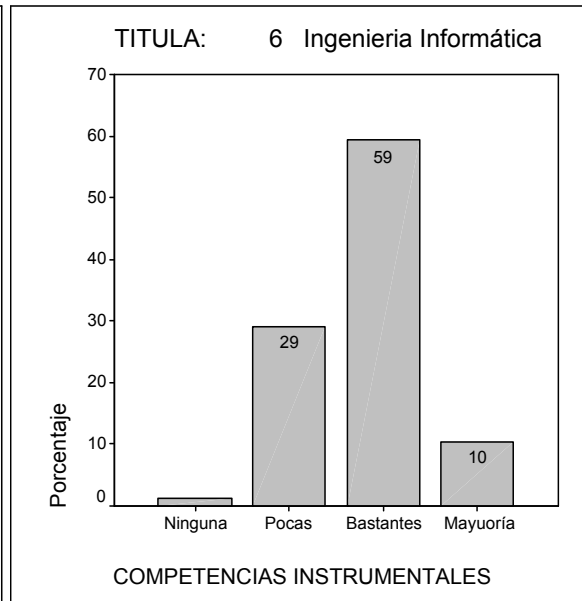


Gráfico 26. Importancia para su futuro.

5.2.13. LOGOPEDIA

Comparando las valoraciones de los alumnos, comprobamos que, como nos muestran los gráficos siguientes (27 y 28), mientras que los alumnos consideran que son entre “*muy importantes o imprescindibles*” este tipo de competencias para su futuro profesional, su presencia en las asignaturas no se percibe igual de importante. Tan sólo el 11,1% señalan que se trabajan en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas. Bien es cierto que el 63% de los alumnos consideran que se trabajan en “*bastantes*” de las asignaturas.

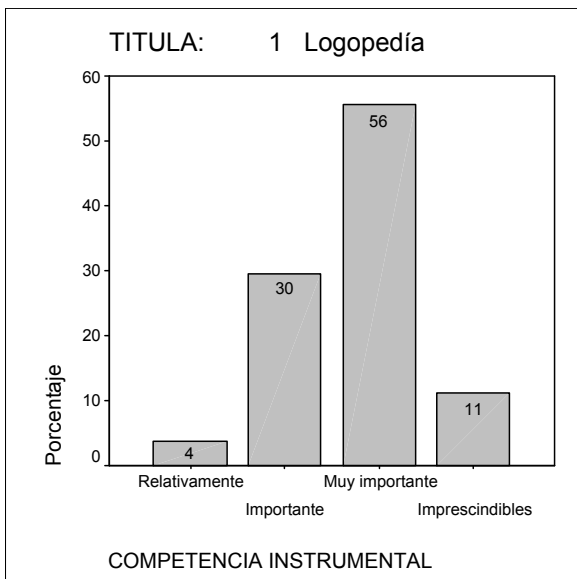


Gráfico 27. Importancia para su futuro.

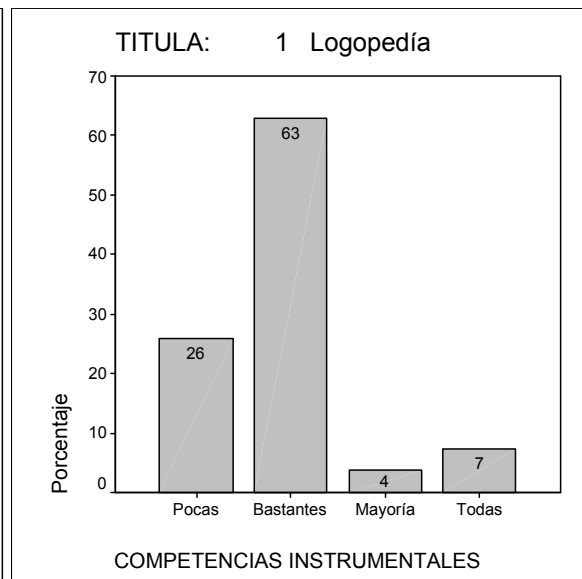


Gráfico 28. Presencia en las asignaturas.

5.2.14. EDUCACIÓN MUSICAL

En la comparación tenemos que son consideradas “*muy importantes*” para los encuestados de cara a su futuro trabajo. Sin embargo, esa importancia no se ve reflejada en cuanto al desarrollo de las mismas en las asignaturas, ya que ninguno afirma que sea en la “*mayor parte*” de las asignaturas, si bien es cierto que su presencia es en “*bastantes*” de ellas (gráfica 29 y 30).

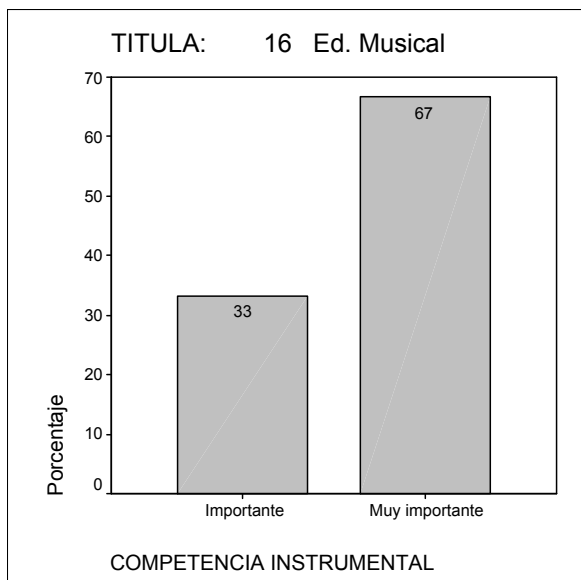


Gráfico 29. Importancia para su futuro.

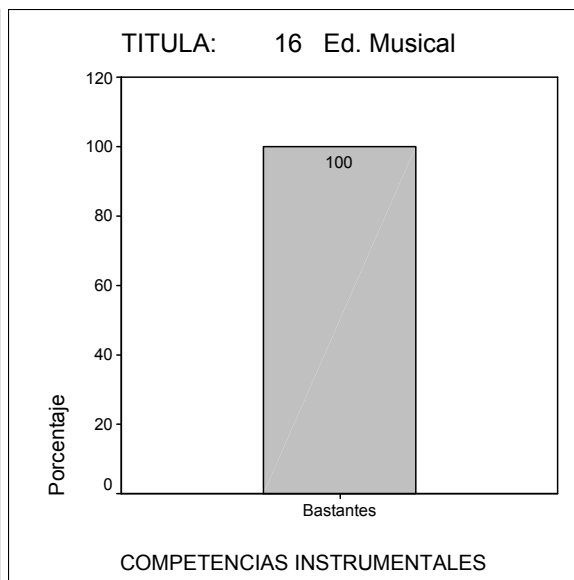


Gráfico 30. Presencia en las asignaturas.

5.2.15. EDUCACIÓN. LENGUA EXTRANJERA

Como se puede apreciar en los siguientes gráficos (31 y 32) la relación no es directa, si bien es cierto que exista una buena relación “*muy importante – bastante*”. Para que la relación fuera directa en importancia y presencia, esta última tenía que ser en la mayor parte de las asignaturas, mientras que tan sólo es en “*bastantes*”.

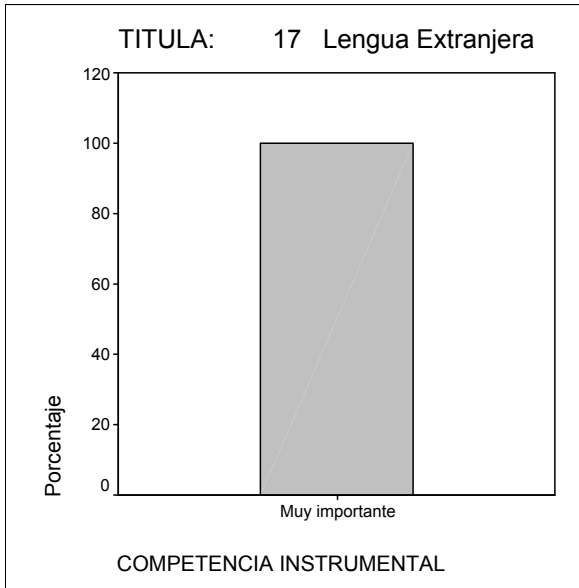


Gráfico 31. Importancia para su futuro.

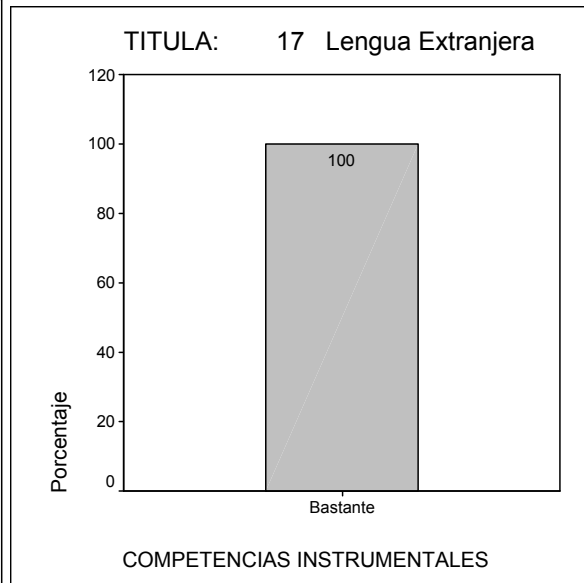


Gráfico 32. Presencia en las asignaturas.

5.2.16. EDUCACIÓN PRIMARIA

En la comparación de resultados, como nos muestran los siguientes gráficos 33 y 34, la importancia para el trabajo es mucha mientras que su desarrollo en las disciplinas es la mitad.

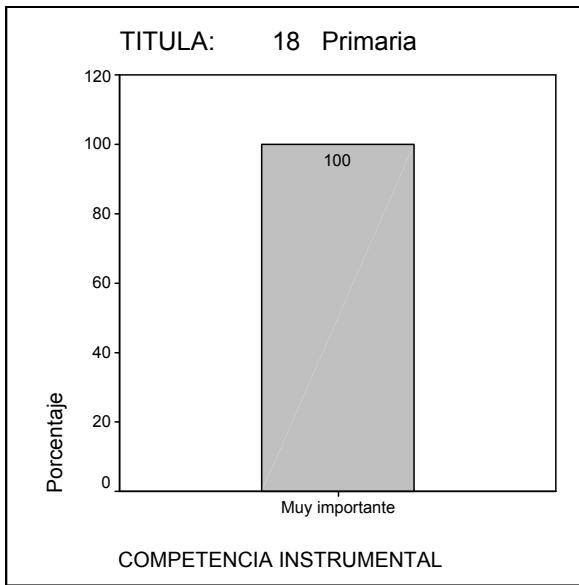


Gráfico 33. Importancia para su futuro.

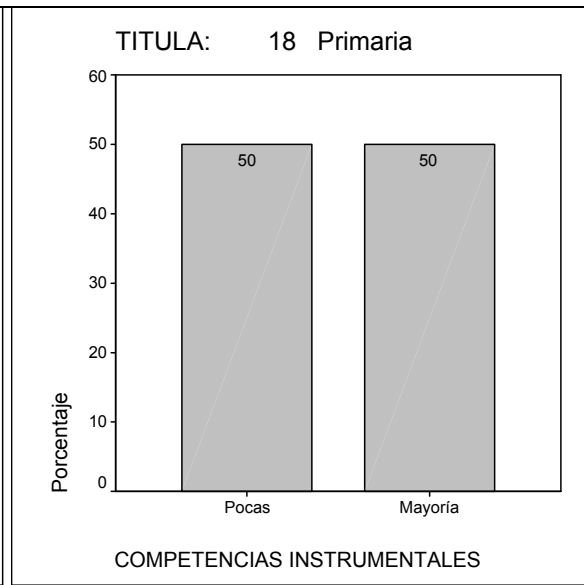


Gráfico 34. Presencia en las asignaturas.

5.2.17. EDUCACIÓN FÍSICA

Mientras que para los encuestados son importantes para su trabajo futuro la presencia no se relaciona de igual forma. Es decir, las competencias instrumentales son importantes pero no están presentes en la mayor parte o en todas las asignaturas (gráficas 35 y 36).

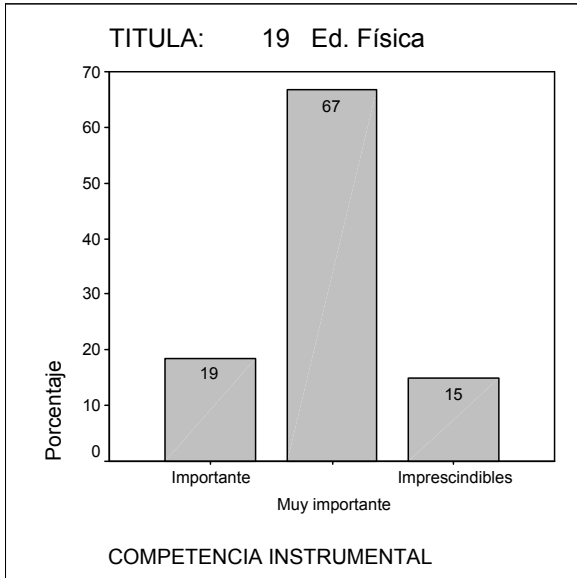


Gráfico 35. Importancia para su futuro.

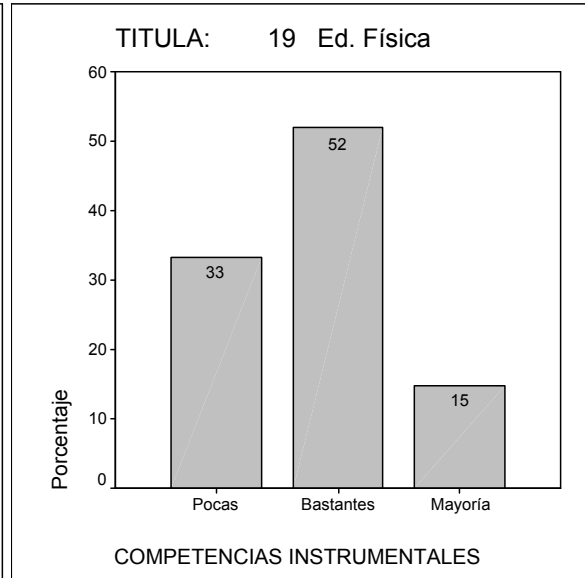


Gráfico 36. Presencia en las asignaturas.

5.2.18. EDUCACIÓN INFANTIL

En Educación Infantil, comparando las opiniones, obtenemos que mientras que para los encuestados las competencias instrumentales son “*muy importantes*”, sin embargo su presencia aunque se de entre “*bastantes y la mayoría*” no es directamente proporcional (gráficos 37 y 38).

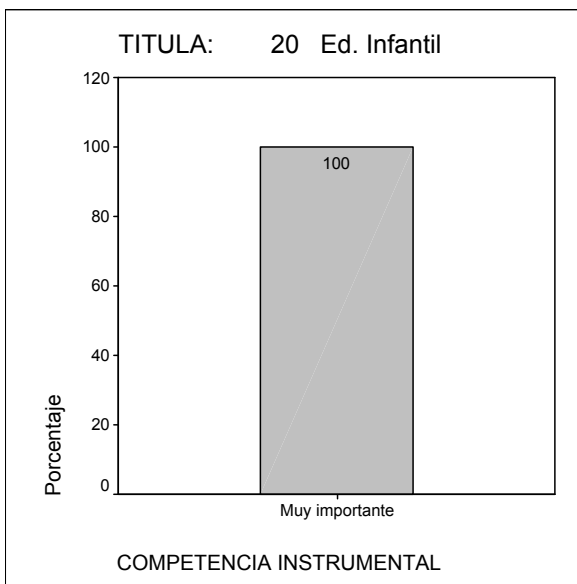


Gráfico 37. Importancia para su futuro.

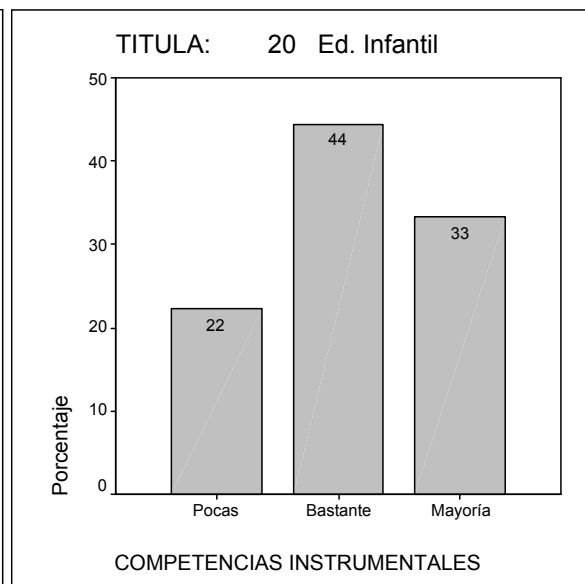


Gráfico 38. Presencia en las asignaturas.

5.2.19. EDUCACIÓN ESPECIAL

En cuanto a la comparación tenemos que aunque existe una mayor relación que en otras titulaciones. A pesar de ello, existen diferencias; mientras que son “*muy importantes*” para los alumnos su presencia no lo es tanto (gráficos 39 y 40), de hecho existe un 20% que considera que su presencia es en “*pocas*” de las asignaturas.

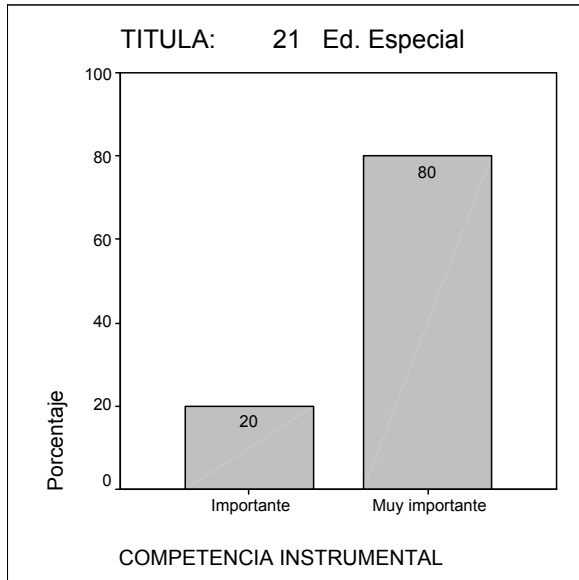


Gráfico 39. Importancia para su futuro.

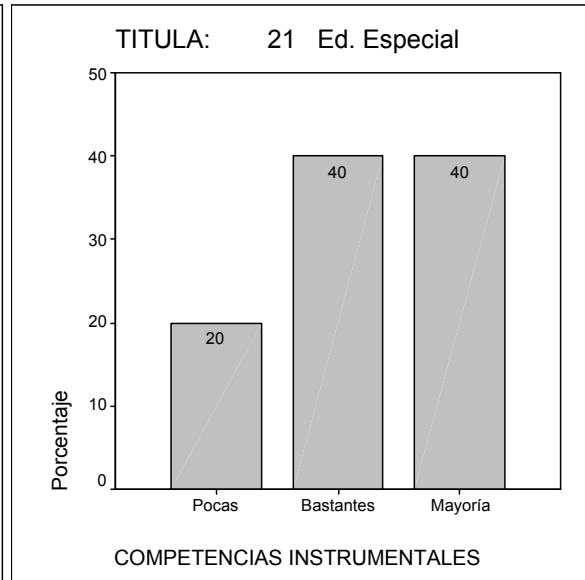


Gráfico 40. Presencia en las asignaturas.

5.2.20. PSICOLOGÍA

En las graficas siguientes (41 y 42) se puede comprobar que no hay relación directa entre la importancia de este tipo de competencias de cara al futuro trabajo de los encuestados y la presencia que éstos tienen en las asignaturas. Mientras que son consideradas como muy importantes para el trabajo futuro, su presencia en las asignaturas no tiene la misma valoración ya que sólo se trabaja (11%) en la mayor parte de ellas y en ningún caso en todas las asignaturas.

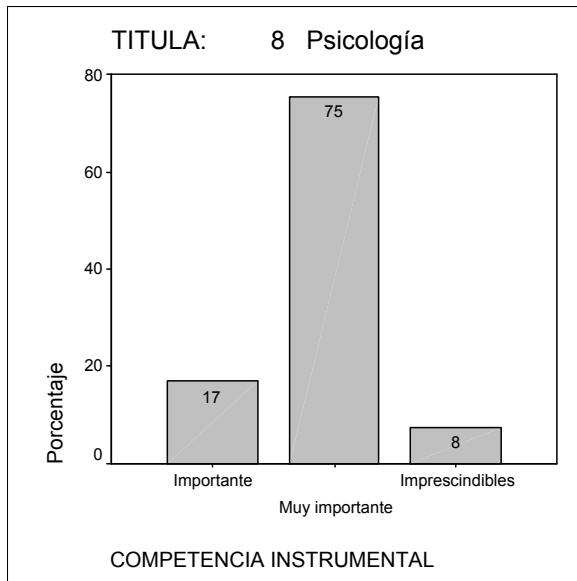


Gráfico 41. Importancia para su futuro.

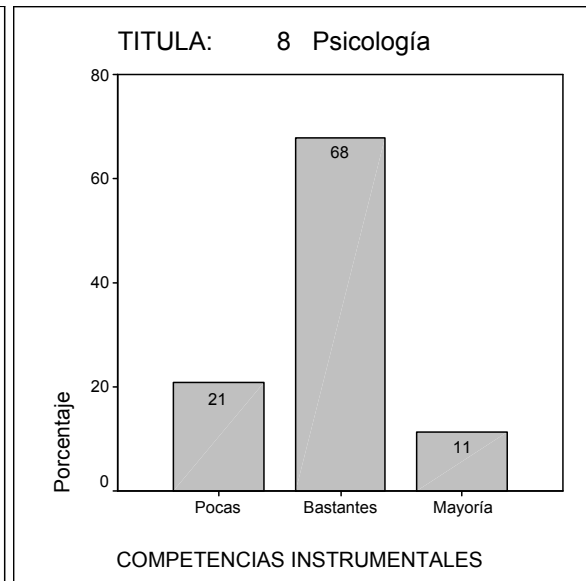


Gráfico 42. Presencia en las asignaturas.

5.2.21. TEOLOGÍA

En el caso de Teología existen diferencias entre la importancia para el futuro trabajo y la presencia que las competencias tienen en las asignaturas. De esta manera, mientras que son consideradas “*muy importantes*”, su presencia es en “*bastantes*” y en ningún caso en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas (gráficas 43 y 44).

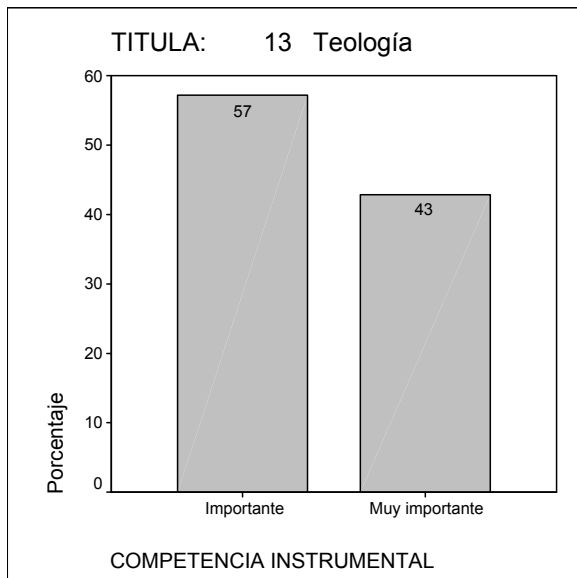


Gráfico 43. Importancia para su futuro.

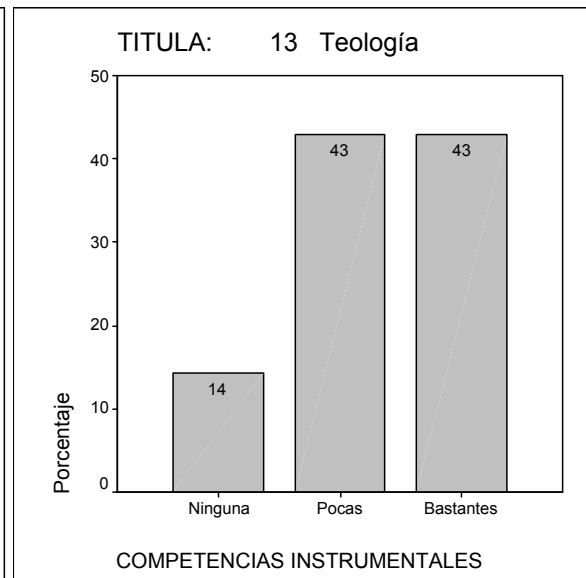


Gráfico 44. Presencia en las asignaturas.

5.3. COMPETENCIA INTERPERSONAL: COMPARACIÓN OPINIONES TOTAL.

Como se puede comprobar en las siguientes gráficas (45 y 46), la valoración sobre las competencias interpersonales admite diferenciaciones. Mientras los alumnos consideran que son muy importantes, su presencia en las asignaturas no es tan evidente. De esta forma, las competencias interpersonales son muy importantes para su futuro laboral sin embargo no se trabajan en la misma proporción en las distintas asignaturas.

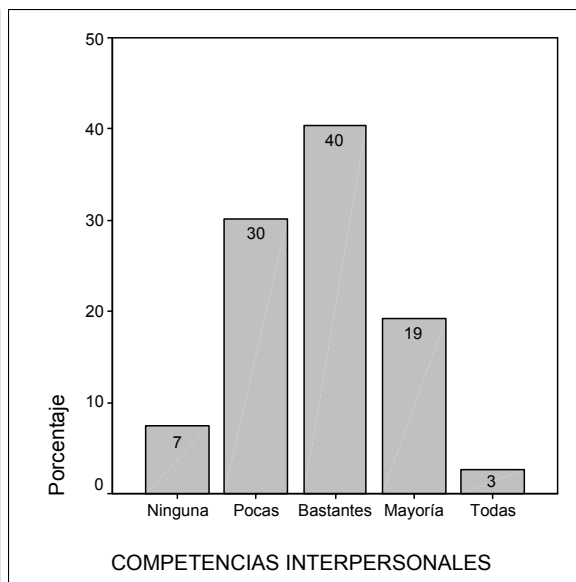
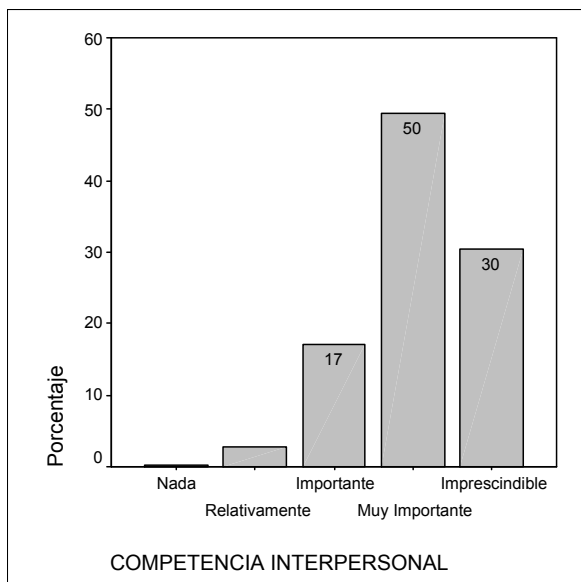


Gráfico 45. Importancia para su futuro.

Gráfico 46. Presencia en las asignaturas.

5.4. COMPETENCIA INTERPERSONAL: COMPARACIÓN OPINIONES POR TITULACIONES.

5.4.1. EDUCACIÓN SOCIAL

En esta titulación la discrepancia entre importancia y presencia es menor que la analizada en otras titulaciones. De hecho, existe bastante relación entre ellas, ya que son imprescindibles y su presencia ocurre en casi todas las asignaturas para la mayor parte de los alumnos (gráficos 47 y 48).

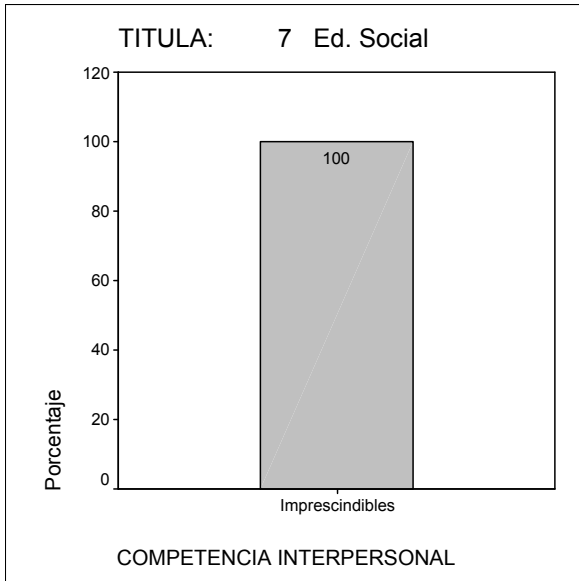


Gráfico 47. Importancia para su futuro.

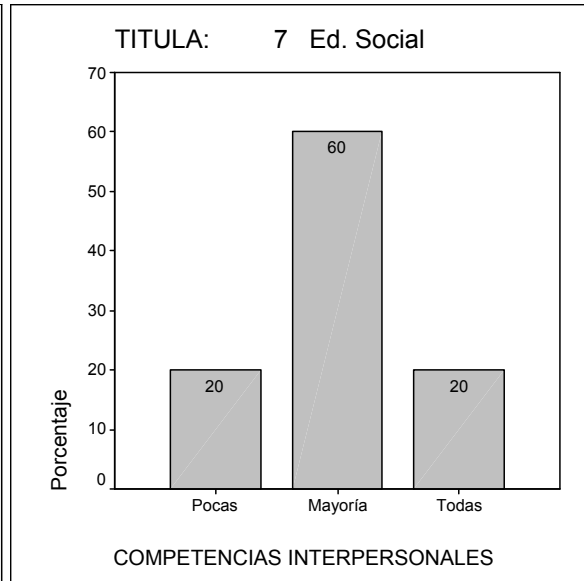


Gráfico 48. Presencia en las asignaturas.

5.4.2. PEDAGOGÍA

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y el desarrollo que perciben de las competencias interpersonales en las diferentes disciplinas. Es decir, se manifiestan diferencias entre la importancia para el trabajo (muy elevado) y su presencia en las asignaturas (escaso) (gráficas 49 y 50).

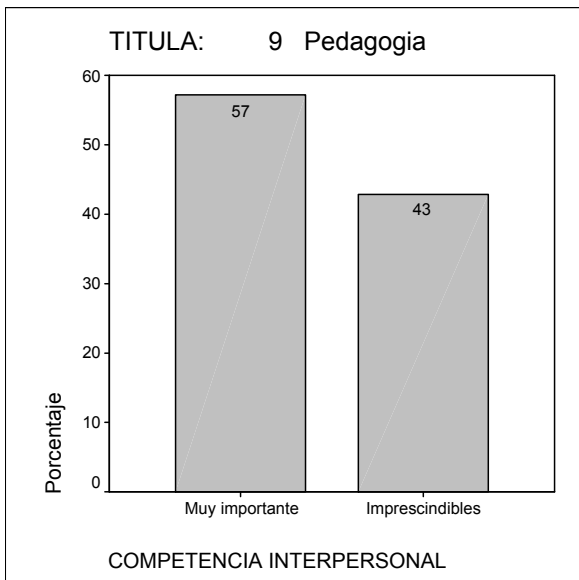


Gráfico 49. Importancia para su futuro.

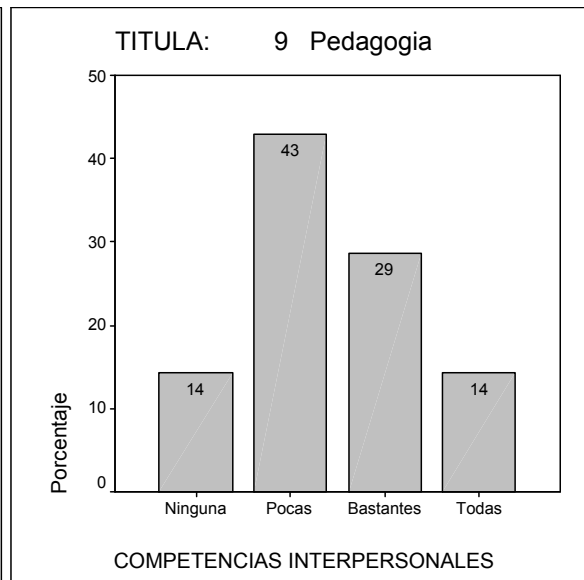


Gráfico 50. Presencia en las asignaturas.

5.4.3. PSICOPEDAGOGÍA

Al igual que en Pedagogía, encontramos que no existe relación directa entre la importancia y la presencia. Son muy importantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas. Si bien es cierto que están en “*bastantes*” de ellas (gráficas 51 y 52).

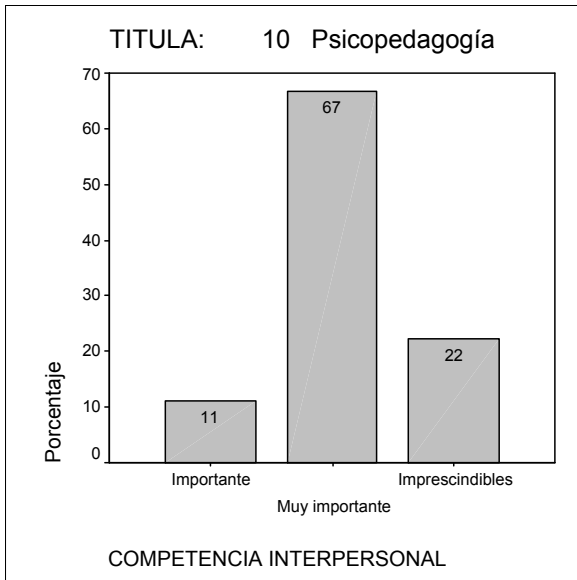


Gráfico 51. Importancia para su futuro.

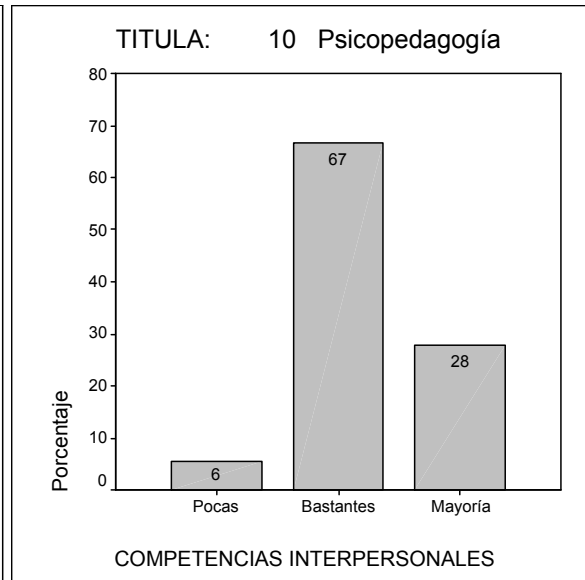


Gráfico 52. Presencia en las asignaturas.

5.4.4. COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

De nuevo y como se puede comprobar en las siguientes gráficas (53 y 54) no existe relación directa entre la importancia para el desempeño profesional futuro y el desarrollo en las diferentes disciplinas de la titulación que otorgan los alumnos. De esta forma, mientras que son “*imprescindibles y muy importantes*” no están presentes en “*todas o en la mayoría*” de las asignaturas en la misma proporción.

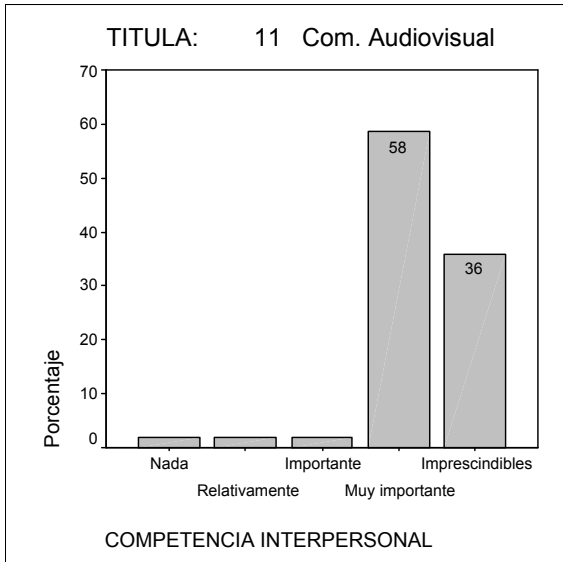


Gráfico 53. Importancia para su futuro.

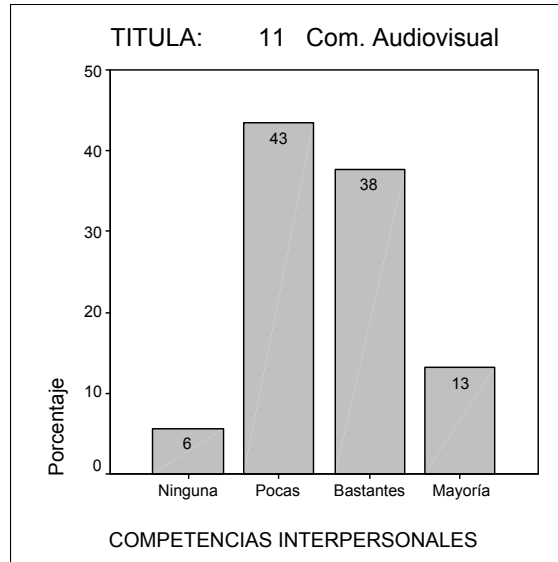


Gráfico 54. Presencia en las asignaturas.

5.4.5. PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

En esta titulación cabe señalar que, aunque se perciben diferencias, la relación es congruente. Son consideradas como muy importantes y, al mismo tiempo, están presentes en la mayoría de las disciplinas, si bien no en el mismo porcentaje. Cabe destacar que son imprescindibles para el 37,5% mientras que no existe presencia en todas las asignaturas (gráficas 55 y 56).

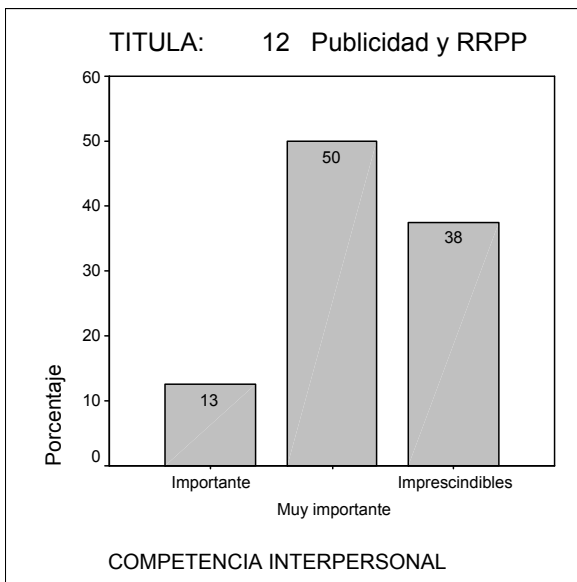


Gráfico 55. Importancia para su futuro.

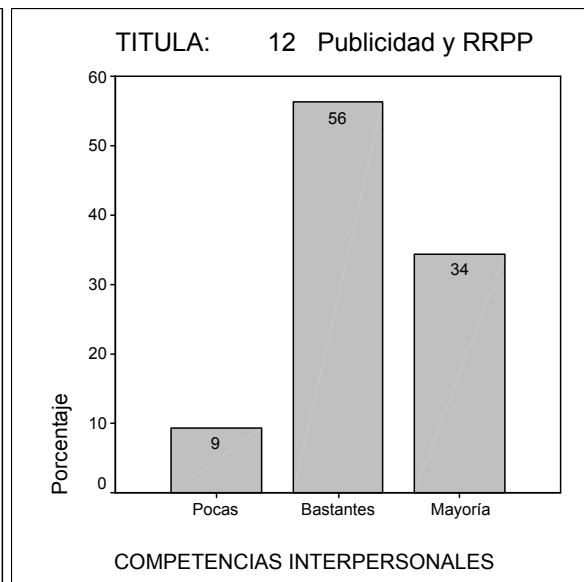


Gráfico 56. Presencia en las asignaturas.

5.4.6. PERIODISMO

Comparando las valoraciones aportadas por los encuestados tenemos que no existe relación directa entre la importancia y la presencia. Mientras que para la mayoría de encuestados son “*muy importante e imprescindible*”, su presencia es escasa en la mayoría o en todas las asignaturas (gráficos 56 y 57).

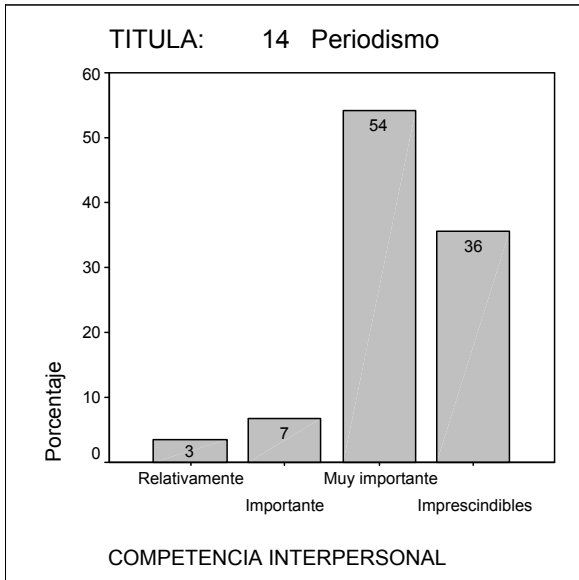


Gráfico 57. Importancia para su futuro.

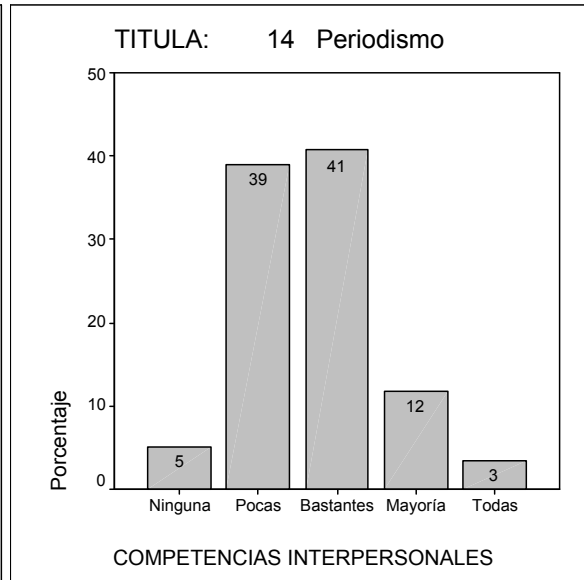


Gráfico 58. Presencia en las asignaturas.

5.4.7. DERECHO CANÓNICO

En la comparación cabe destacar que, en esta titulación se aprecia una relación directa entre la importancia para su futuro profesional y la presencia que tienen en las asignaturas (gráficos 59 y 60).

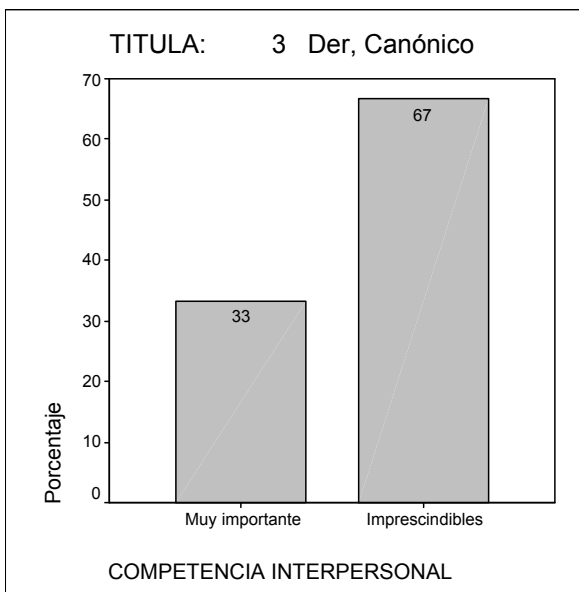


Gráfico 59. Importancia para su futuro.

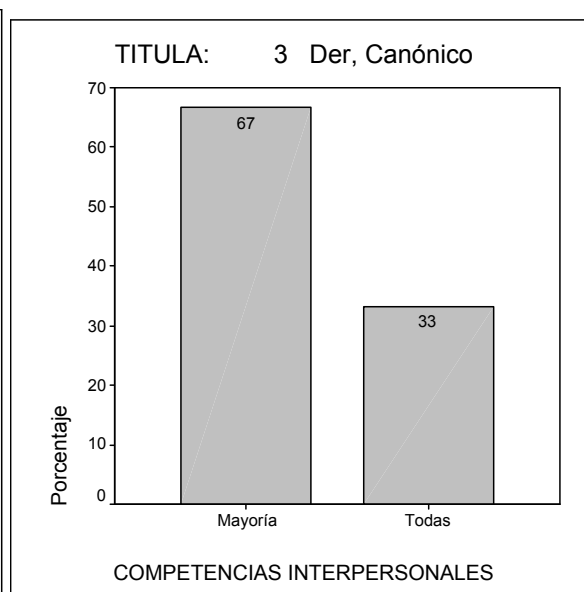


Gráfico 60. Presencia en las asignaturas.

5.4.8. ENFERMERÍA

En el caso de los estudiantes de Enfermería, se puede apreciar cierta discrepancia entre la importancia que otorgan a las competencias interpersonales y el desarrollo de las mismas en las diferentes asignaturas que cursan. Mientras que son consideradas como muy importantes e imprescindibles, la presencia en la mayor parte o en todas no se recoge en la misma proporción, tal y como se puede comprobar en las siguientes gráficas 61 y 62

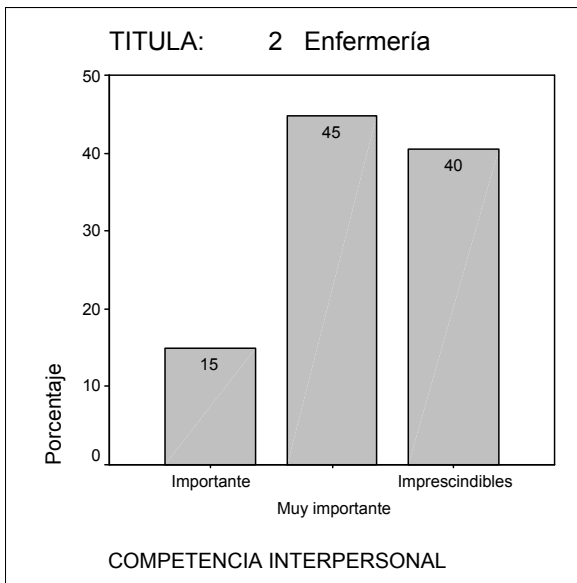


Gráfico 61. Importancia para su futuro.

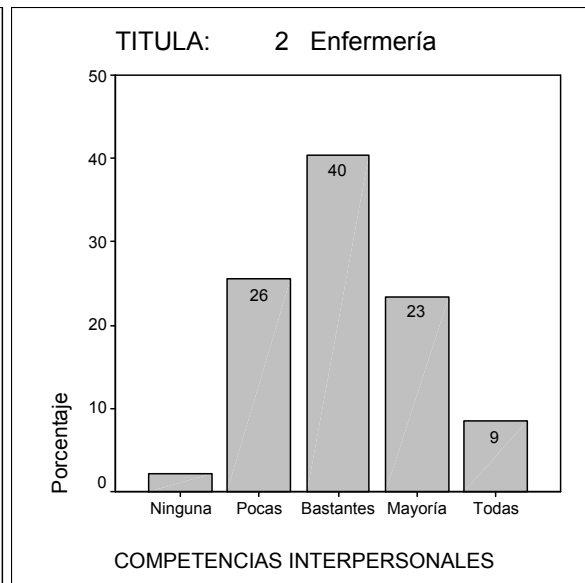


Gráfico 62. Presencia en las asignaturas.

5.4.9. FILOSOFÍA

De nuevo no existe relación directa entre importancia y presencia, mientras que son consideradas “*muy importantes e imprescindibles*” el porcentaje de presencia en la “*mayor parte*” de las asignaturas es mucho menor. Es decir, que para los alumnos son importantes para su futuro profesional pero su presencia en las asignaturas no lo es en la misma relación (gráfica 63 y 64).

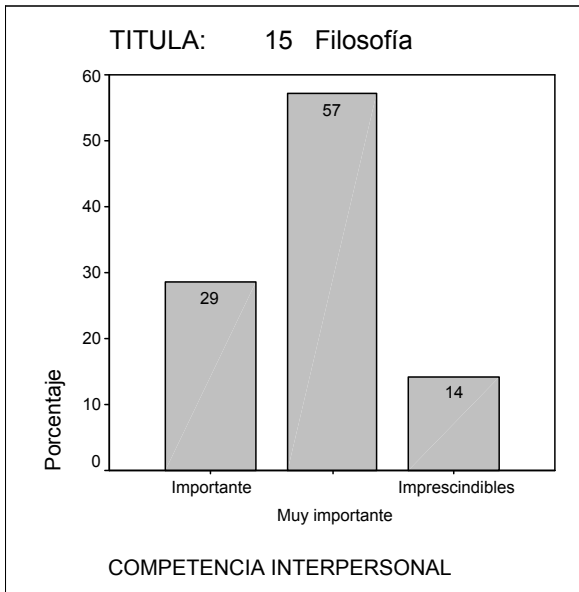


Gráfico 63. Importancia para su futuro.

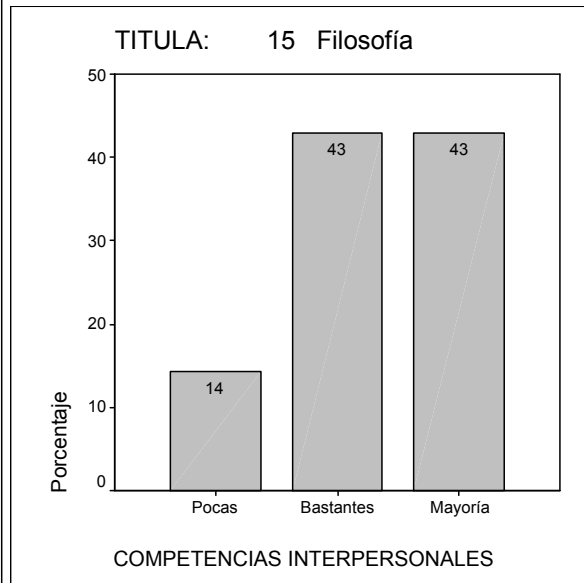


Gráfico 64. Presencia en las asignaturas.

5.4.10. INFORMÁTICA DE SISTEMAS

En la comparación entre importancia y presencia, de nuevo se presentan discrepancias en las opiniones, como nos muestran los siguientes gráficos 65 y 66. Los alumnos consideran que son muy importantes o imprescindibles para su futuro profesional y al tiempo entienden que están presentes en “pocas o en ninguna” de las asignaturas.

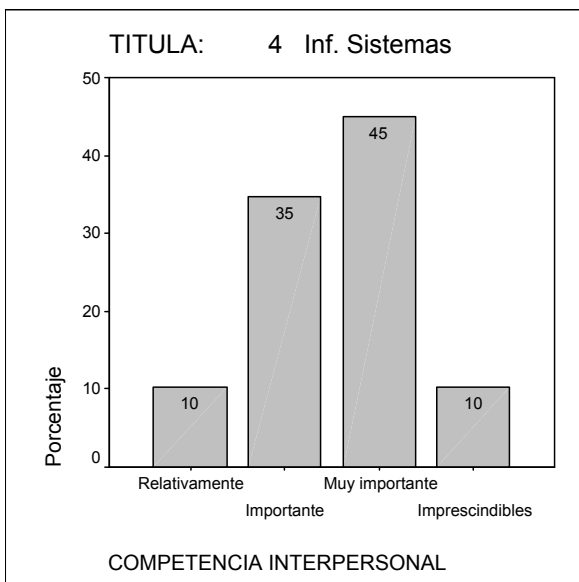


Gráfico 65. Importancia para su futuro.

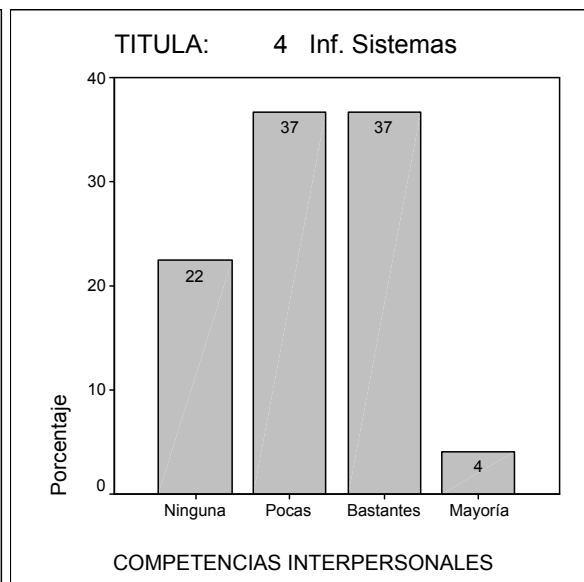


Gráfico 66. Presencia en las asignaturas.

5.4.11. INFORMÁTICA DE GESTIÓN

Como se puede comprobar en las siguientes gráficas (67 y 68) los encuestados le dan mucha importancia a las competencias instrumentales para su futuro profesional. Sin

embargo, la presencia en las asignaturas no tiene una correspondencia directa con la importancia para el futuro profesional. Sólo el 17,6% afirman que se desarrollan en la “*mayor parte*” de las asignaturas.

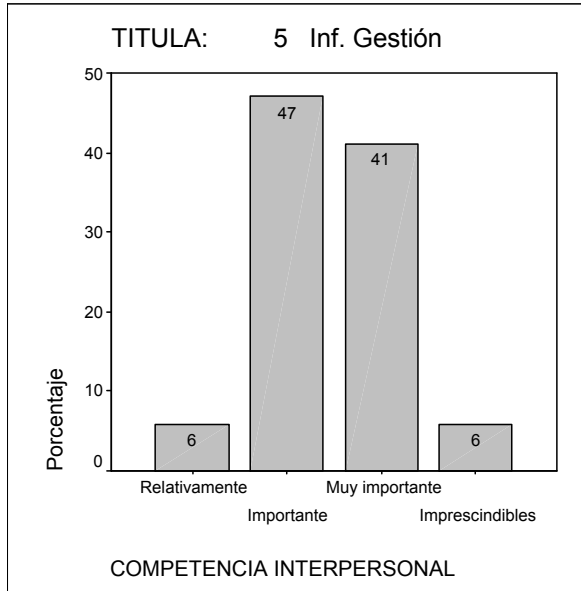


Gráfico 67. Importancia para su futuro.

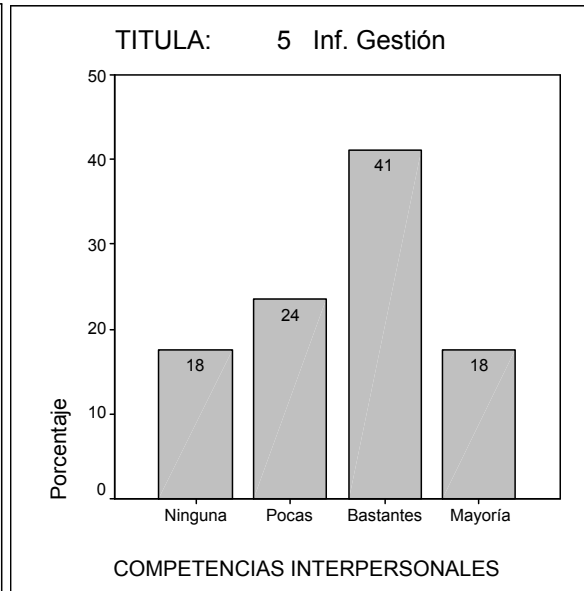


Gráfico 68. Presencia en las asignaturas.

5.4.12. INGENIERÍA INFORMÁTICA

En esta titulación y como se puede comprobar en los gráficos siguientes (69 y 70), no hay relación directa entre importancia y presencia, más bien al contrario. Mientras que su desarrollo en las diferentes disciplinas es escaso, su importancia para el futuro profesional es muy elevada.

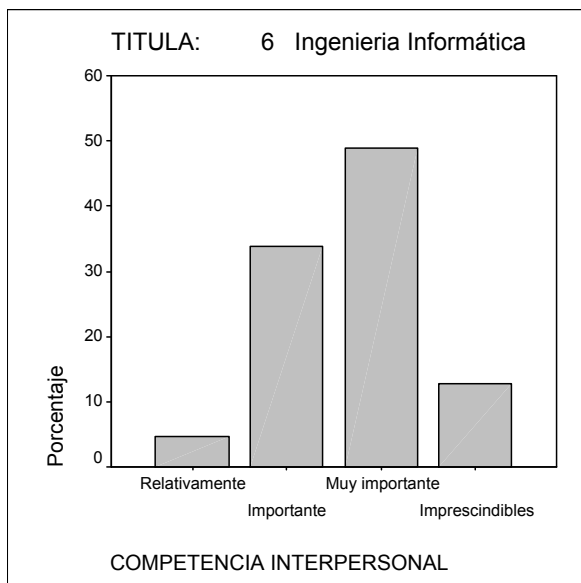


Gráfico 69. Importancia para su futuro.

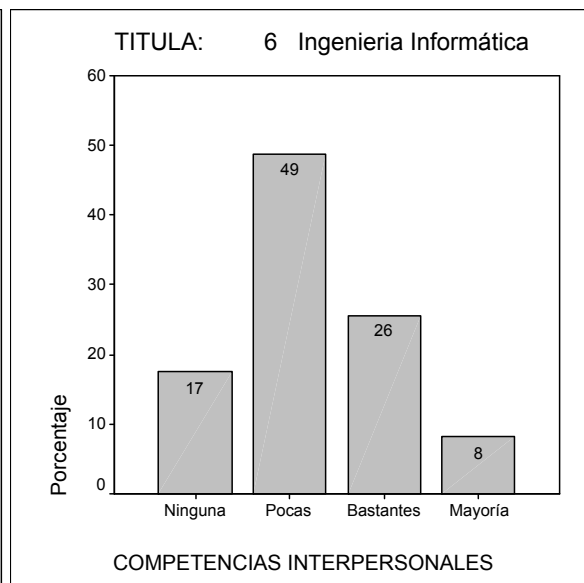


Gráfico 70. . Presencia en las asignaturas.

5.4.13. LOGOPEDIA

Comparando las valoraciones de los alumnos, obtenemos que, como nos muestran los gráficos siguientes (71 y 72), en este tipo de competencias existe una mayor relación entre importancia futura y presencia en las disciplinas. A pesar de ello, los alumnos consideran que son entre “*muy importantes o imprescindibles*” y su presencia en las asignaturas no igual de importante. Sin embargo, si es cierto que la mitad de los encuestados consideran que están presentes en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas.

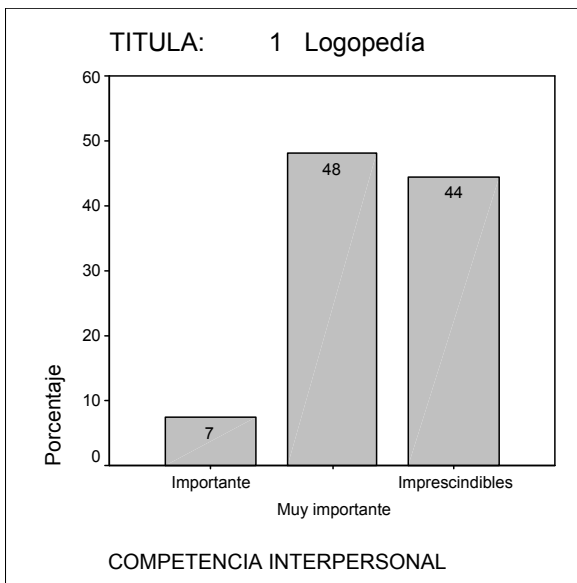


Gráfico 71. Importancia para su futuro.

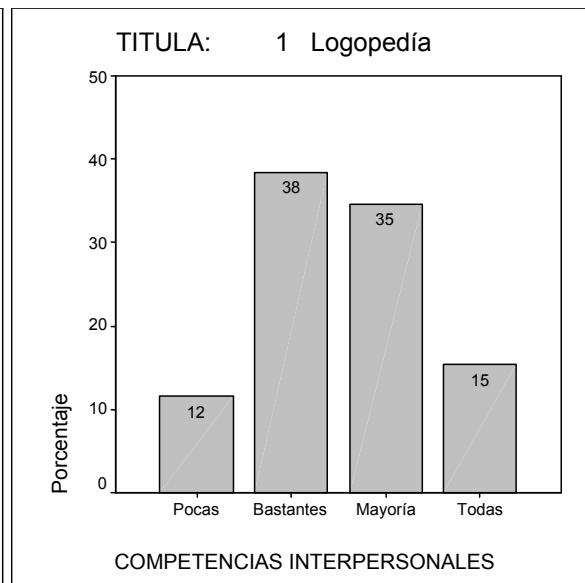


Gráfico 72. Presencia en las asignaturas.

5.4.14. EDUCACIÓN MUSICAL

En comparación tenemos que son “*muy importantes*” para los encuestados, sin embargo esa importancia no se ve reflejada en cuanto a la presencia, ya que ninguno afirma que sea en la “*mayor parte*” de las asignaturas. Si bien es cierto que su presencia se percibe en “*bastantes*” de las disciplinas (gráfica 73 y 74).

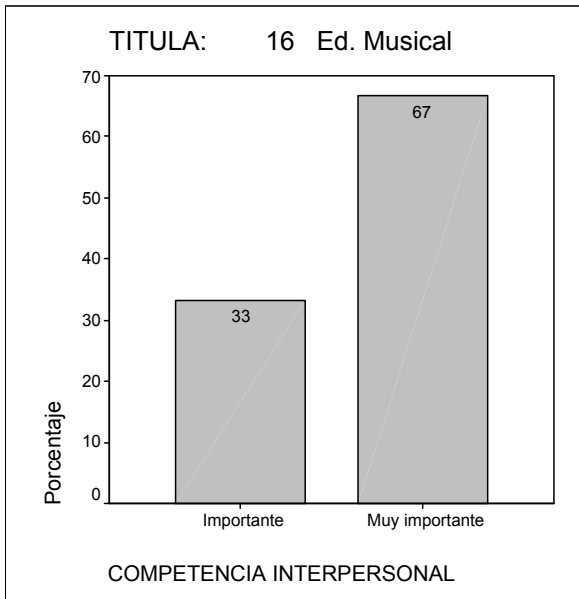


Gráfico 73. Importancia para su futuro.

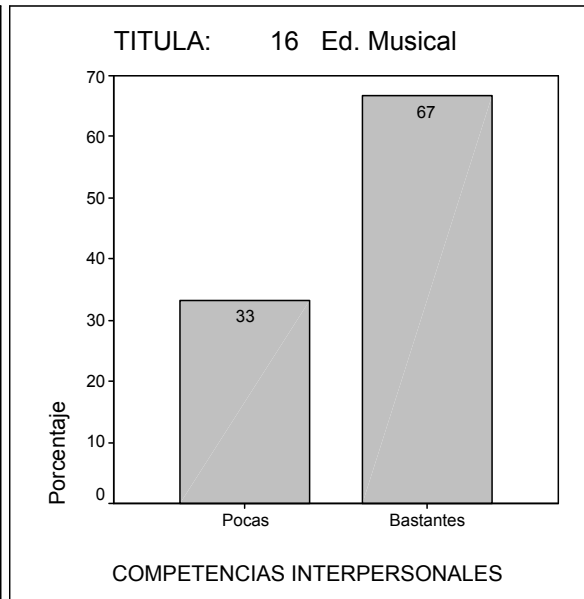


Gráfico 74. Presencia en las asignaturas.

5.4.15. EDUCACIÓN. LENGUA EXTRANJERA

Como se puede apreciar en los siguientes gráficos (75 y 76) la relación no es directamente proporcional, si bien es cierto que existe relación entre “*muy importante – la mayor parte*”.

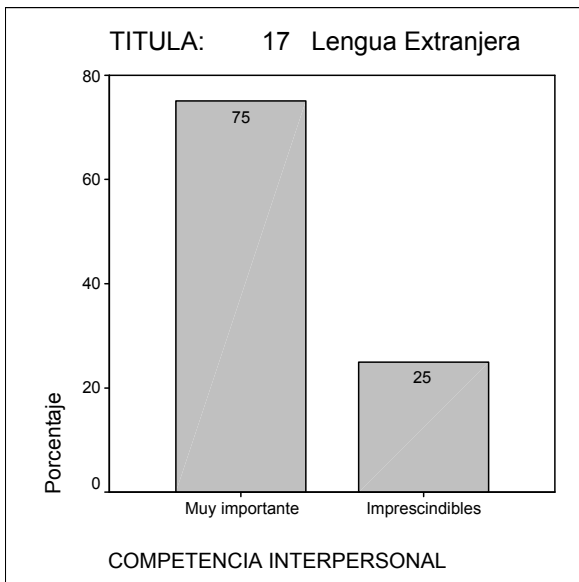


Gráfico 75. Importancia para su futuro.

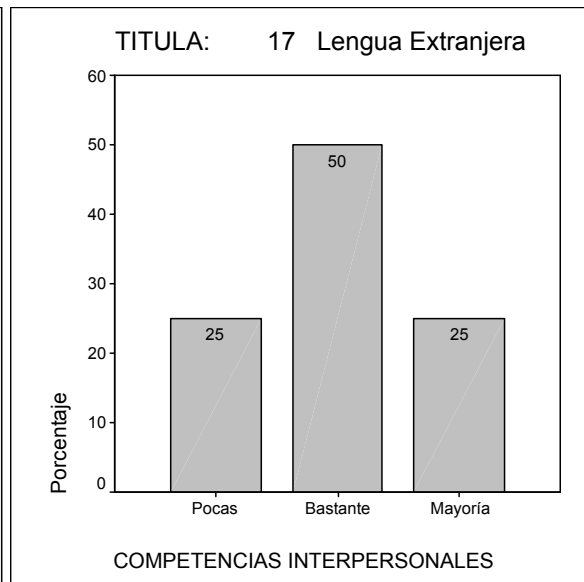


Gráfico 76. Presencia en las asignaturas.

5.4.16. EDUCACIÓN PRIMARIA

En la comparación de resultados, como nos muestran los siguientes gráficos 77 y 78, la importancia para el trabajo futuro es elevado y el desarrollo en las asignaturas se extiende a la mayoría de las mismas.

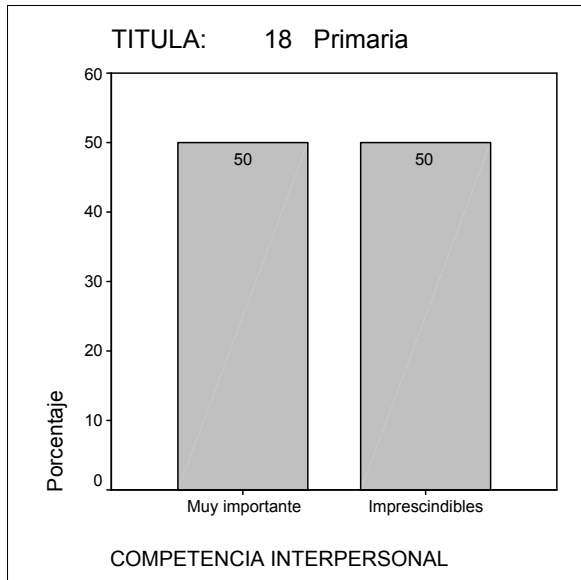


Gráfico 77. Importancia para su futuro.

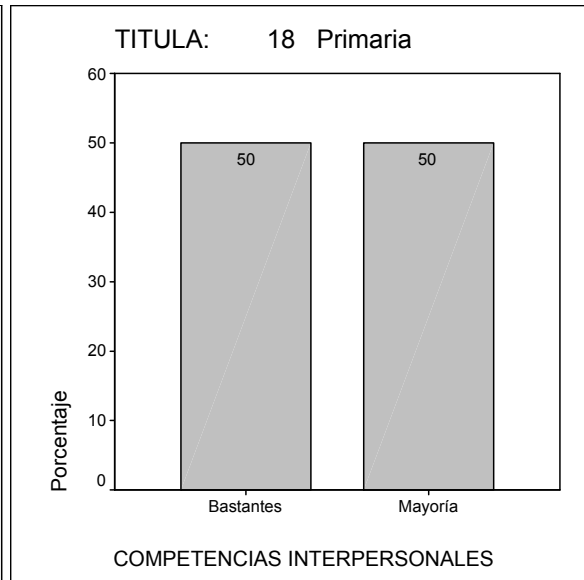


Gráfico 78. Presencia en las asignaturas.

5.4.17. EDUCACIÓN FÍSICA

Mientras que para los encuestados son importantes para su trabajo futuro la presencia no se relaciona de igual forma. Es decir, que son importantes pero no están presentes en la mayor parte o en todas las asignaturas en la misma proporción (graficas 79 y 80).

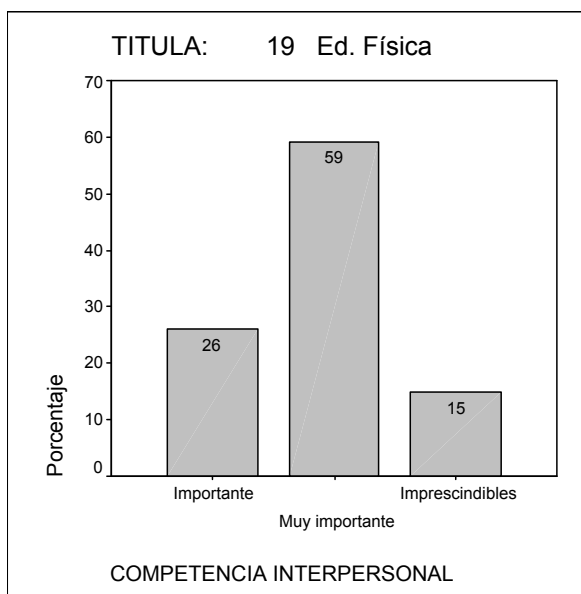


Gráfico 79. Importancia para su futuro.

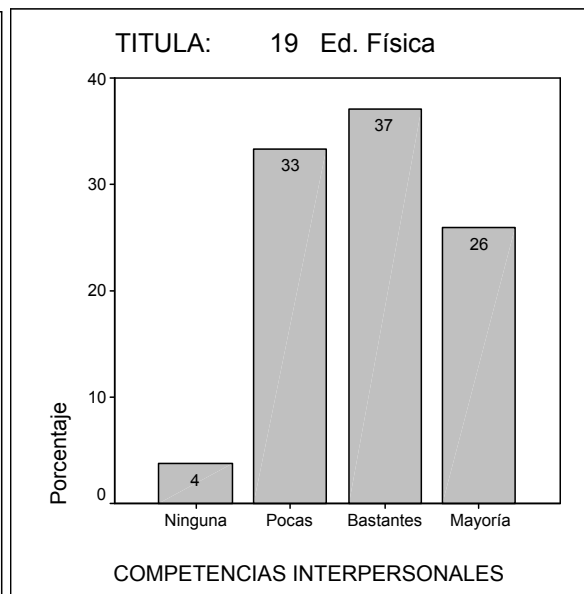


Gráfico 80. Presencia en las asignaturas.

5.4.18. EDUCACIÓN INFANTIL

Comparando las opiniones ofrecidas por los alumnos de Educación Infantil obtenemos que mientras que encuestados consideran a las competencias interpersonales como “*muy importantes e imprescindibles*”; su presencia, aunque se recoja entre “*bastantes y la mayoría*” de las asignaturas, no es directamente proporcional (gráficos 81 y 82).

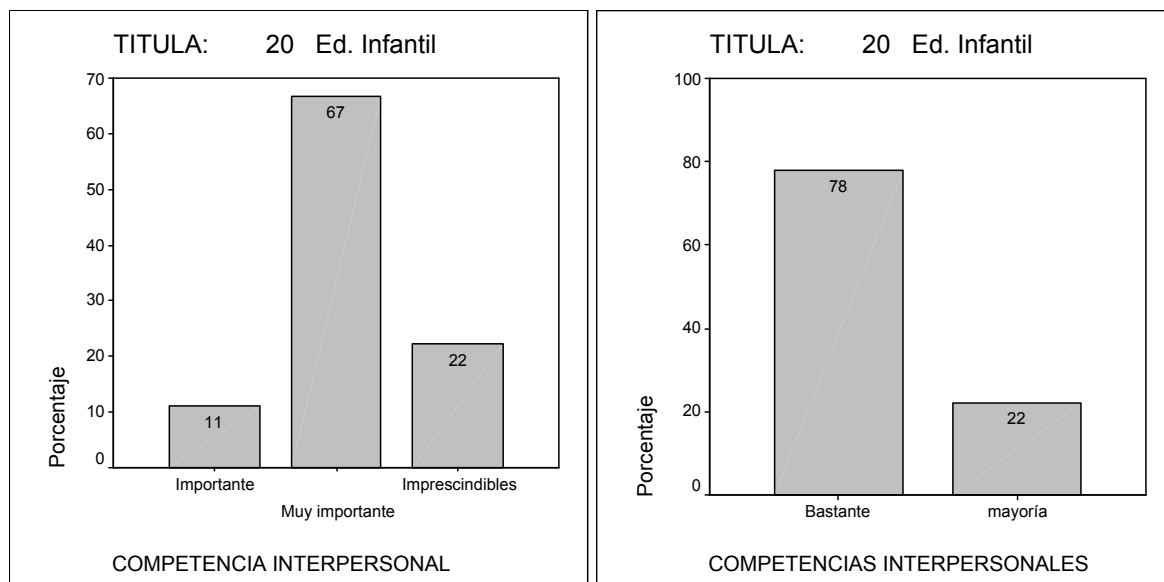


Gráfico 81. Importancia para su futuro.

Gráfico 82. Presencia en las asignaturas.

5.4.19. EDUCACIÓN ESPECIAL.

En cuanto a la comparación tenemos que aunque existe una mayor relación que otras titulaciones, sigue existiendo diferencias en las percepciones de los sujetos muestra. Mientras que son “*imprescindibles*” para los alumnos, su presencia no es directamente proporcional (gráficos 83 y 84). De hecho existe un 20% que considera que su presencia se produce en “*pocas*” de las asignaturas.

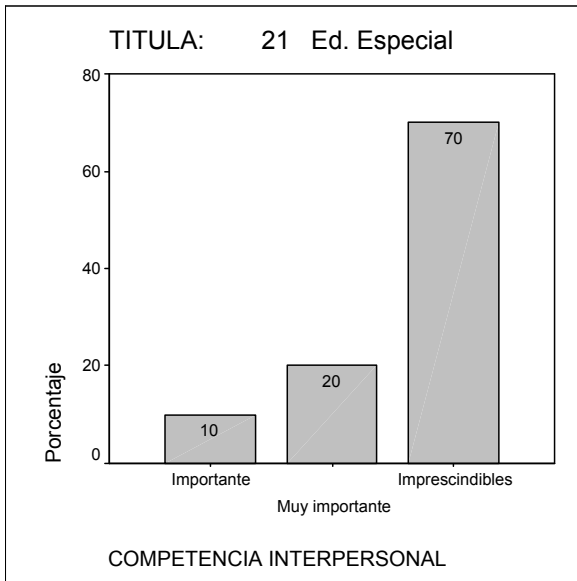


Gráfico 83. Importancia para su futuro.

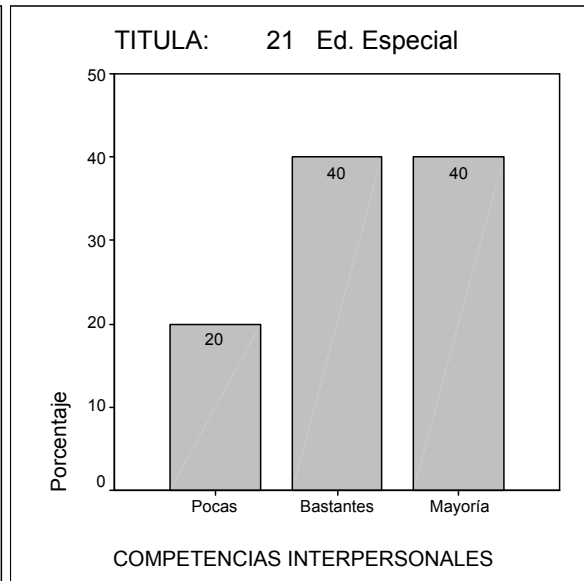


Gráfico 84. Presencia en las asignaturas.

5.4.20. PSICOLOGÍA

En las graficas siguientes (85 y 86) se puede comprobar que hay relación directa entre la importancia otorgada a este tipo de competencias en el desempeño profesional futuro y su desarrollo en las diferentes disciplinas que articulan la titulación. Si bien es cierto, que no es una relación totalmente proporcional mientras que son muy importantes para el trabajo futuro, su presencia en las asignaturas no tiene la misma valoración.

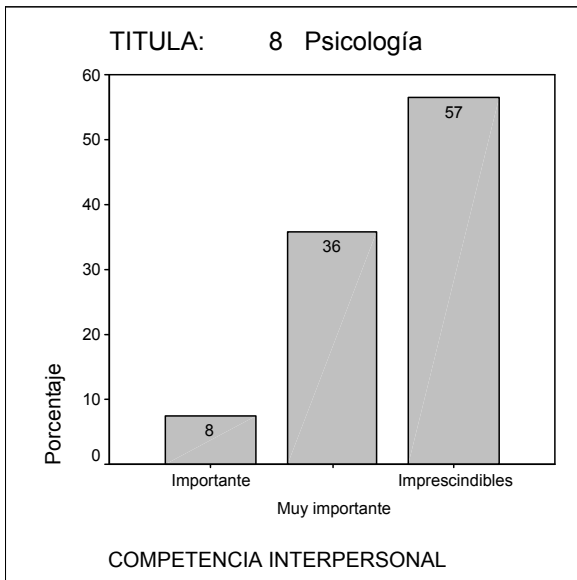


Gráfico 85. Importancia para su futuro.

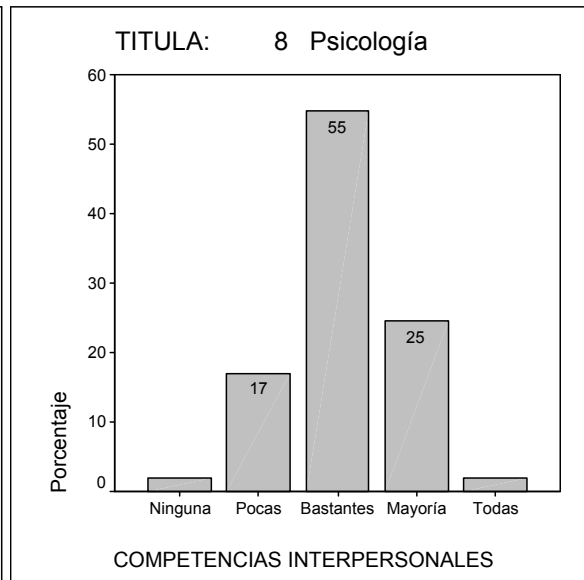


Gráfico 86. Presencia en las asignaturas.

5.4.21. TEOLOGÍA

En el caso de la titulación de Teología los alumnos manifiestan que las competencias interpersonales son muy importantes en su desempeño profesional futuro y están presentes en las diferentes disciplinas. Son consideradas “*muy importantes*” y están presentes en la “*mayor parte*” de asignaturas (gráficas 87 y 88).

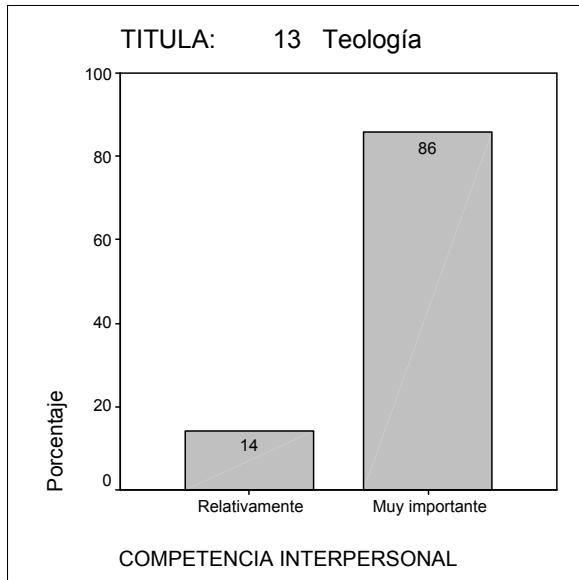


Gráfico 87. Importancia para su futuro.

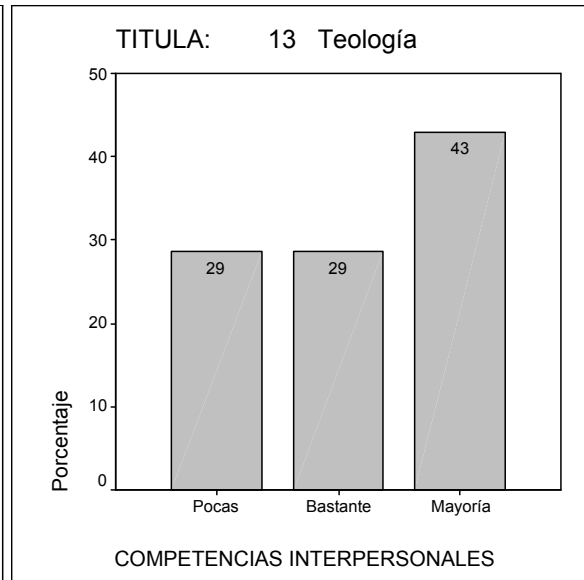


Gráfico 88. Presencia en las asignaturas.

5.5. COMPETENCIA SISTÉMICAS: COMPARACIÓN OPINIONES TOTAL.

La valoración sobre las competencias sistémicas admite diferenciaciones entre su importancia y desarrollo en las asignaturas según las percepciones de los alumnos. Mientras que son consideradas como muy importantes, la presencia en las asignaturas no es tan reconocida, gráficas (89 y 90).

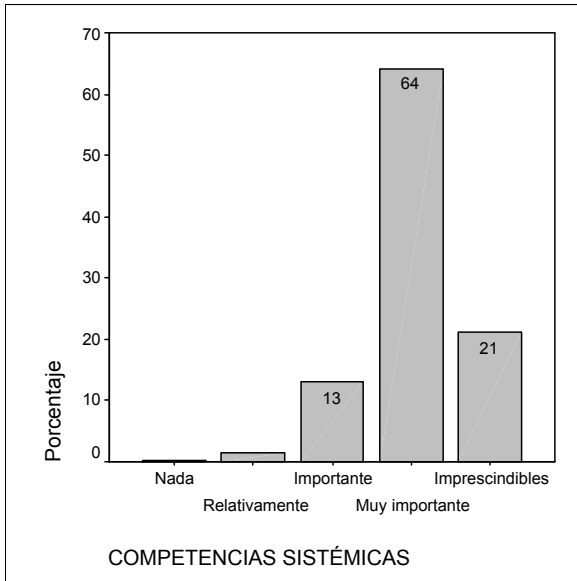


Gráfico 89. Importancia para su futuro.

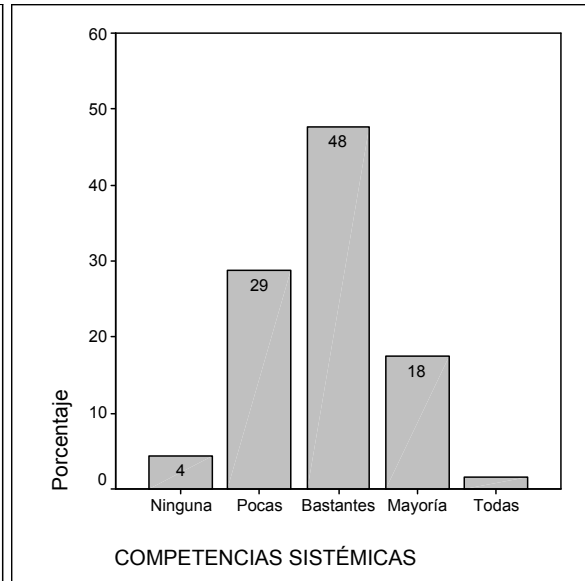


Gráfico 90. Presencia en las asignaturas.

5.6. COMPETENCIA SISTÉMICA: COMPARACIÓN OPINIONES POR TITULACIONES.

5.6.1. EDUCACIÓN SOCIAL

En esta titulación la discrepancia entre importancia y presencia es similar a la analizada en otras titulaciones. De hecho, existe muy poca relación entre ellas, ya que son imprescindibles y su presencia no ocurre en casi todas las asignaturas (gráficos 91 y 92) para la mayor parte de los alumnos.

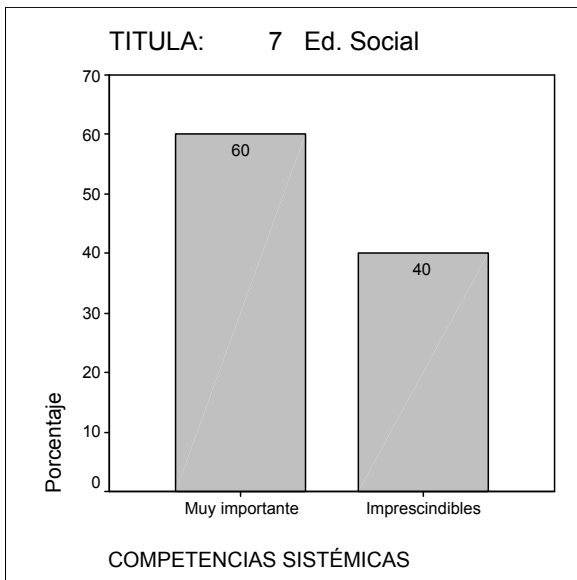


Gráfico 91. Importancia para su futuro.

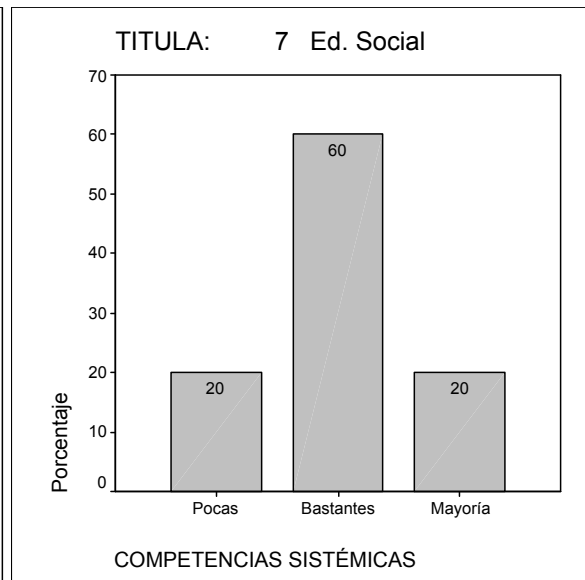


Gráfico 92. Presencia en las asignaturas.

5.6.2. PEDAGOGÍA

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y el desarrollo que perciben de las competencias sistémicas en las diferentes disciplinas. Es decir, se manifiestan diferencias entre la importancia para el trabajo (muy elevado) y su presencia en las asignaturas (escaso) (gráficas 93 y 94).

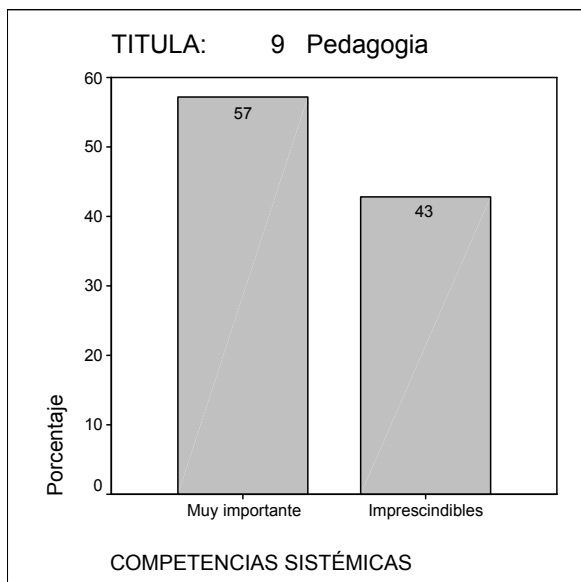


Gráfico 93. Importancia para su futuro.

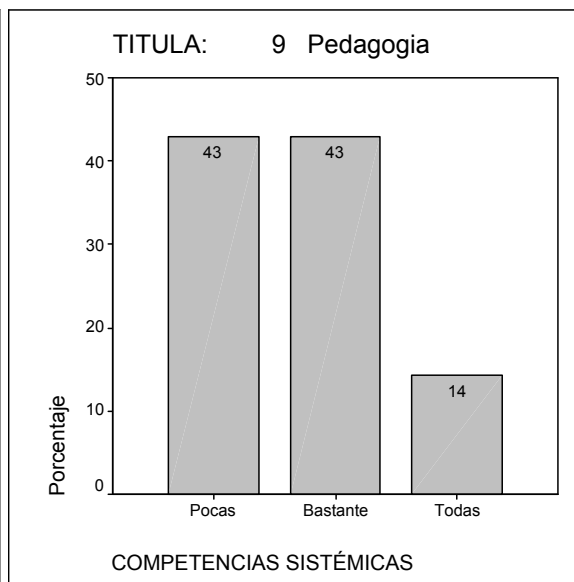


Gráfico 94. Presencia en las asignaturas.

5.6.3. PSICOPEDAGOGÍA

Al igual que en Pedagogía, tenemos que no hay relación directa entre la importancia y la presencia. Son muy importantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas. Si bien es cierto que están en “*bastantes*” de ellas (gráficas 95 y 96).

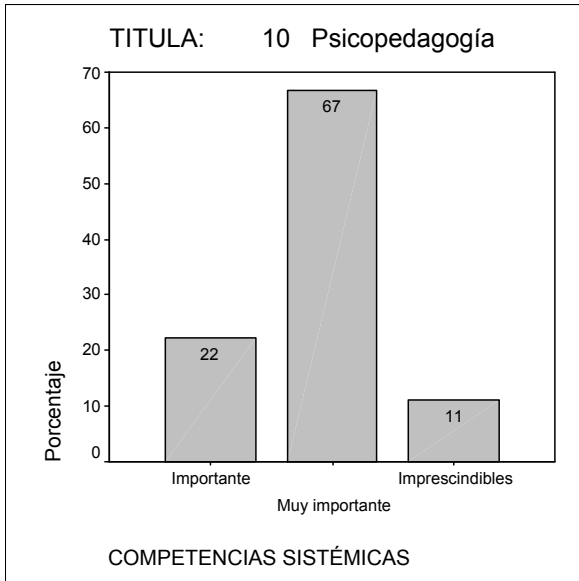


Gráfico 95. Importancia para su futuro.

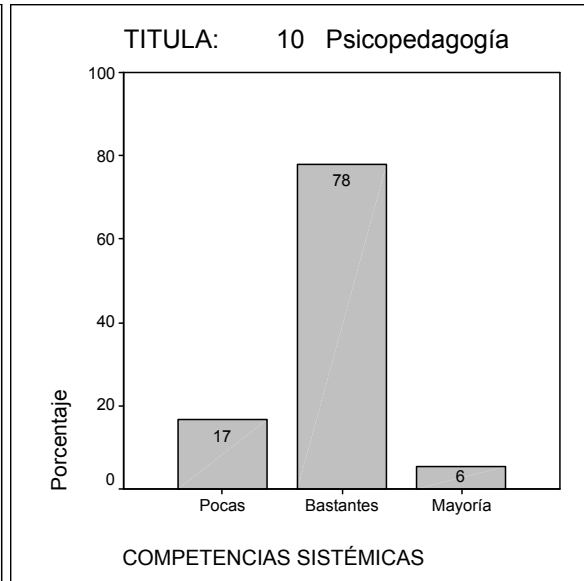


Gráfico 96. Presencia en las asignaturas.

5.6.4. COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

De nuevo y como se puede comprobar en las siguientes gráficas (97 y 98) no existe relación directa entre la importancia para el desempeño profesional futuro y el desarrollo en las diferentes disciplinas de la titulación que otorgan los alumnos. De esta forma, mientras que son “*imprescindibles y muy importantes*” no están presentes en “*todas o en la mayoría*” de las asignaturas.

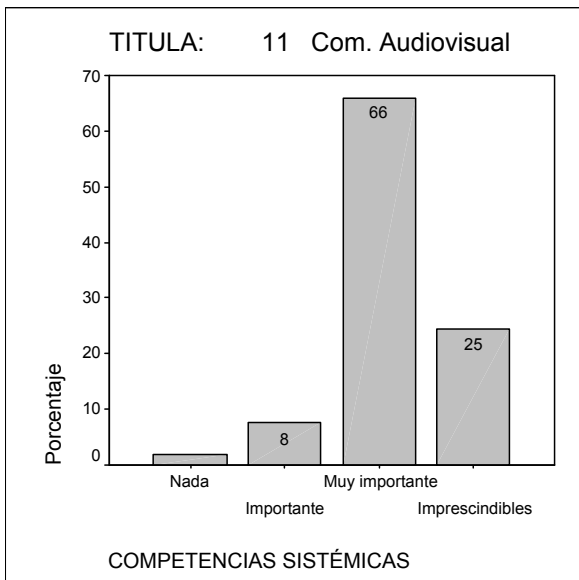


Gráfico 97. Importancia para su futuro.

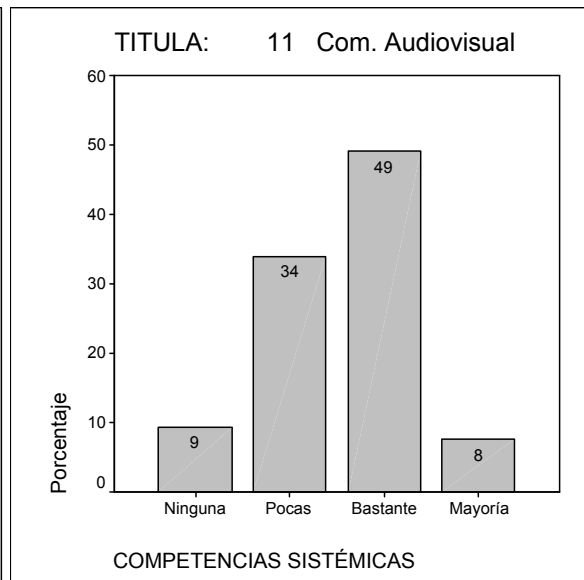


Gráfico 98. Presencia en las asignaturas.

5.6.5. PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

En esta titulación cabe señalar que, aunque se perciben diferencias, la relación es congruente. Son consideradas como muy importantes y, al mismo tiempo, están presentes en la mayoría de las disciplinas, si bien no en el mismo porcentaje. Cabe destacar que son imprescindibles para el 34,4% y existe presencia en todas las asignaturas (gráficas 99 y 100) aunque en proporciones distintas.

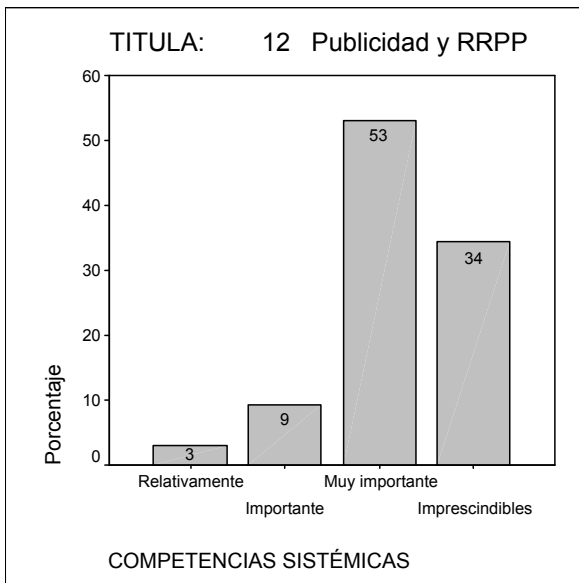


Gráfico 99. Importancia para su futuro.

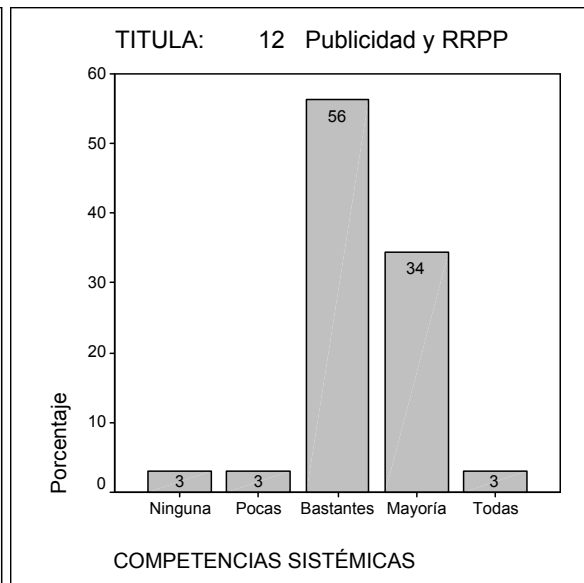


Gráfico 100. Presencia en las asignaturas

5.6.6. PERIODISMO

Comparando las valoraciones tenemos que no existe relación directa entre la importancia y la presencia. Mientras que para la mayoría de encuestados son “*muy importante e imprescindible*”, su presencia es percibida como escasa en la mayoría o en todas las asignaturas (gráficos 101 y 102)

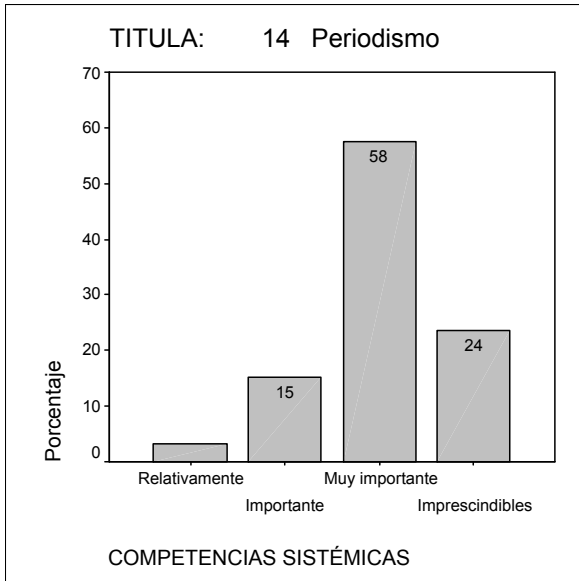


Gráfico 101. Importancia para su futuro.

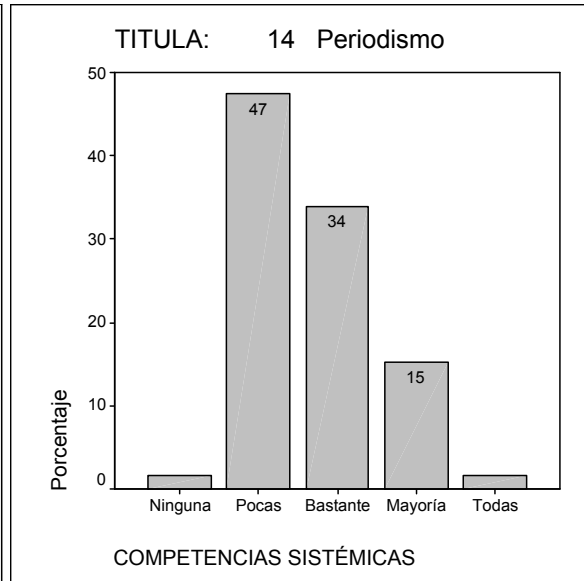


Gráfico 102. Presencia en las asignaturas.

5.6.7. DERECHO CANÓNICO

En la comparación hay que decir que, en esta, titulación hay relación directa entre la importancia para su futuro profesional y la presencia que tienen en las asignaturas (gráficos 103 y 104). Los alumnos consideran a las competencias sistémicas como imprescindibles para su desarrollo profesional futuro, al mismo tiempo que entienden que se tienen presentes en la programación docente de todas las asignaturas.

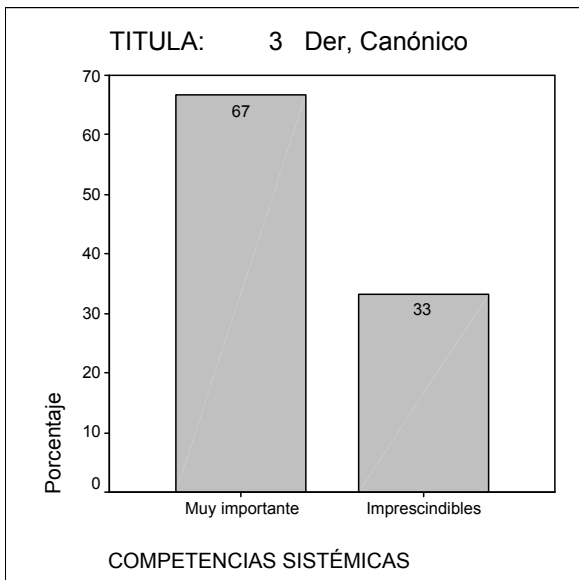


Gráfico 103. Importancia para su futuro.

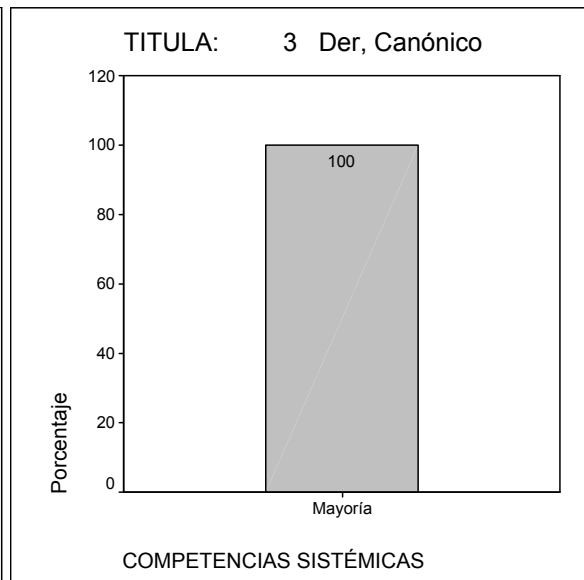


Gráfico 104. Presencia en las asignaturas.

5.6.8. ENFERMERÍA

En el caso de los estudiantes de Enfermería, se puede apreciar que existen discrepancias entre la importancia que otorgan a las competencias sistémicas y el desarrollo de las mismas en las asignaturas. Mientras que ellos consideran que son muy importantes e imprescindibles la presencia en la mayor parte o en todas no está en la misma proporción como se puede comprobar en las siguientes gráficas 105 y 106.

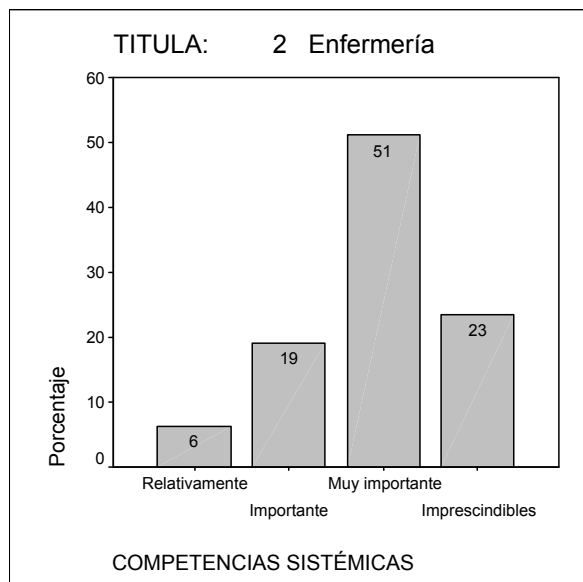


Gráfico 105. Importancia para su futuro.

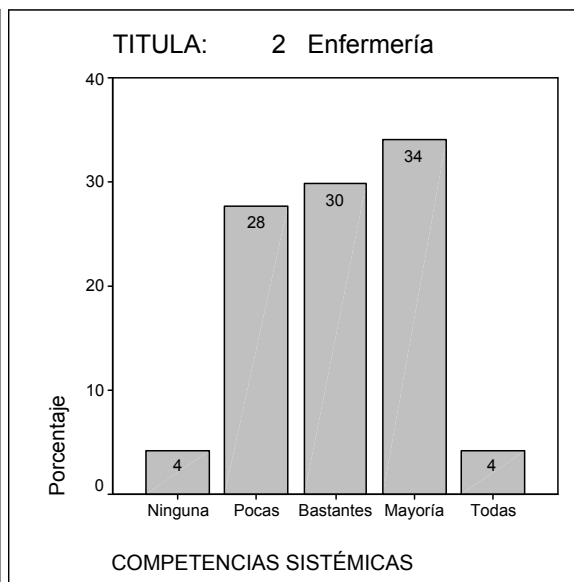


Gráfico 106. Presencia en las asignaturas.

5.6.9. FILOSOFÍA

De nuevo no existe relación directa entre importancia y presencia. Mientras que son consideradas “*muy importantes e imprescindibles*”, el porcentaje de presencia en la “*mayor parte*” de las asignaturas es la mitad. Es decir, que para los alumnos son importantes para su futuro profesional pero su presencia en las asignaturas no se valora en la misma relación (gráfica 107 y 108).

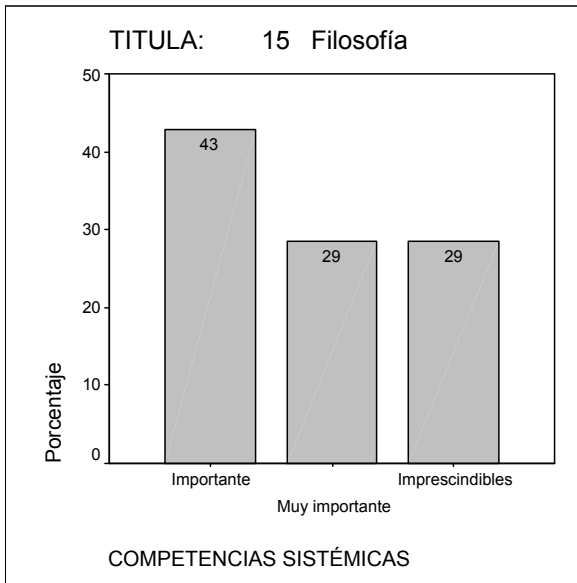


Gráfico 107. Importancia para su futuro.

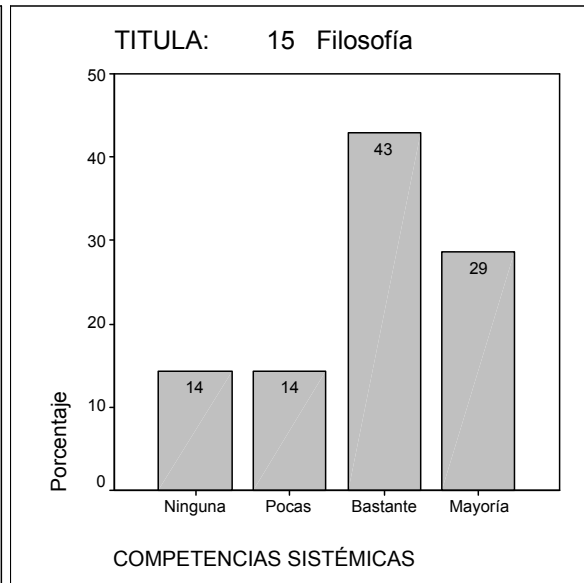


Gráfico 108. Presencia en las asignaturas.

5.6.10. INFORMÁTICA DE SISTEMAS

En la comparación entre importancia y presencia, de nuevo hay diferentes opiniones como nos muestran los siguientes gráficos 109 y 110. Los alumnos creen que son muy importantes o imprescindibles para su futuro profesional, sin embargo entienden que están presentes en “pocas o en ninguna” de las asignaturas. Esto es, la programación docente de las diversas asignaturas de la titulación no recoge, según las opiniones de los sujetos encuestados, el desarrollo de las competencias sistémicas.

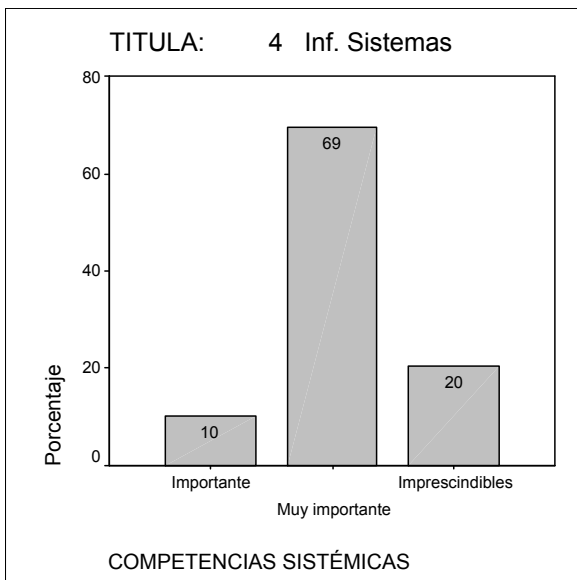


Gráfico 109. Importancia para su futuro.

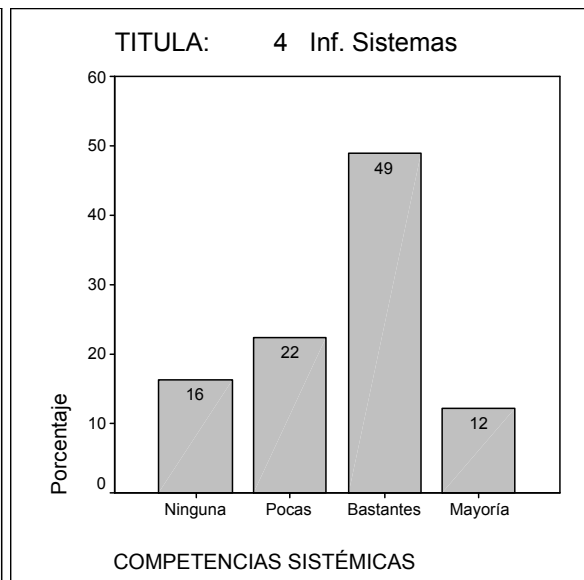


Gráfico 110. Presencia en las asignaturas.

5.6.11. INFORMÁTICA DE GESTIÓN

Como se puede comprobar en las siguientes gráficas (111 y 112) los encuestados le dan mucha importancia a las competencias sistémicas para su futuro profesional. Sin embargo, la presencia en las asignaturas no tiene una correspondencia directa con la importancia para el futuro profesional. Sólo el 17,6% afirman que se desarrollan en la “*mayor parte*” de las asignaturas.

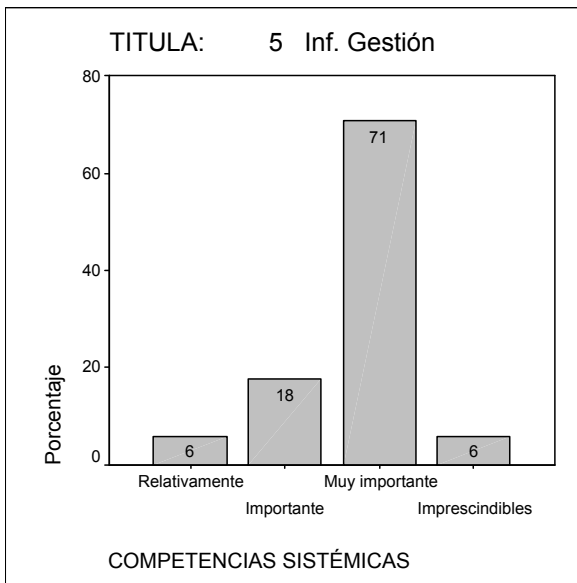


Gráfico 111. Importancia para su futuro.

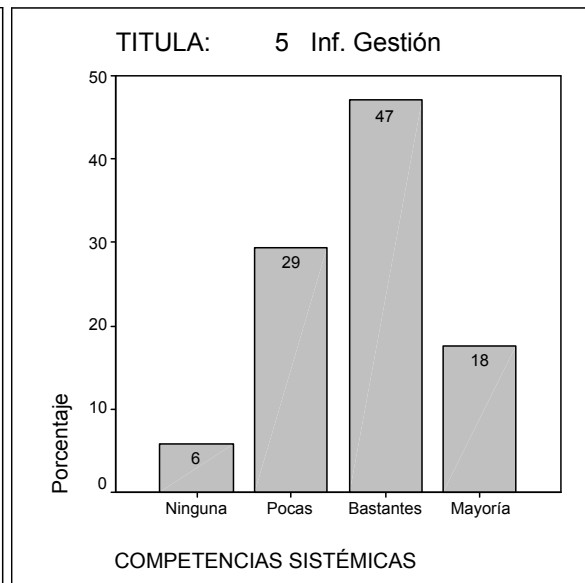


Gráfico 112. Presencia en las asignaturas.

5.6.12. INGENIERÍA INFORMÁTICA

Para los encuestados en Ingeniería Informática no hay relación directa entre importancia y presencia, más bien al contrario. Mientras que su desarrollo en las diferentes disciplinas es escaso, su importancia para el futuro profesional es muy elevada, gráficos (113 y 114).

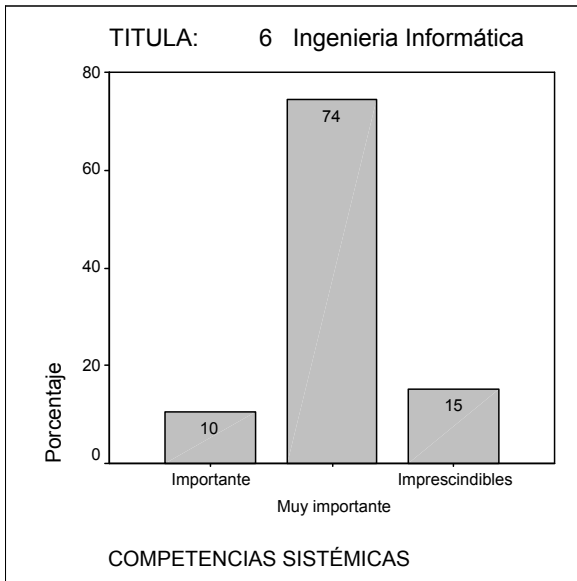


Gráfico 113. Importancia para su futuro.

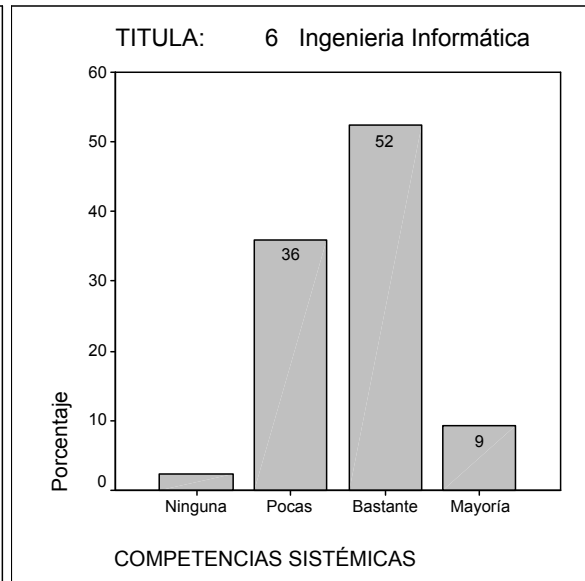


Gráfico 114. Presencia en las asignaturas.

5.6.13. LOGOPEDIA

Comparando las valoraciones de los encuestados, obtenemos que, en este tipo de competencias existe relación entre importancia futura y presencia en las disciplinas aunque no es directamente proporcional. Los encuestados le dan mucha importancia, pero su desarrollo en las asignaturas no se percibe en el mismo grado de importancia (gráficos 115 y 116).

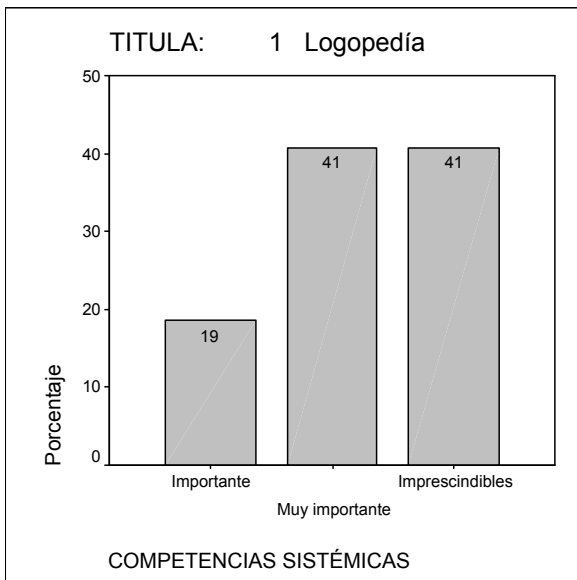


Gráfico 115. Importancia para su futuro.

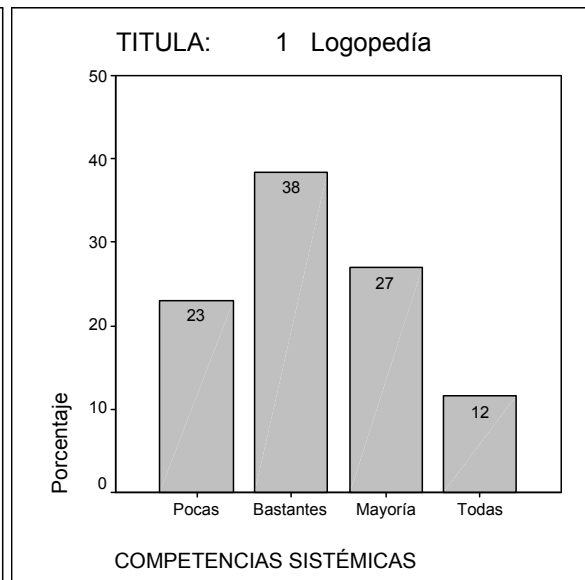


Gráfico 116. Presencia en las asignaturas.

5.6.14. EDUCACIÓN MUSICAL

En comparación tenemos que son “*muy importantes*” para los encuestados, sin embargo esa importancia no se ve reflejada en cuanto a la presencia, ya que ninguno afirma

que sea en la “*mayor parte*” de las asignaturas, si bien es cierto que su presencia es en “*bastantes*” de ellas (gráfica 117 y 118).

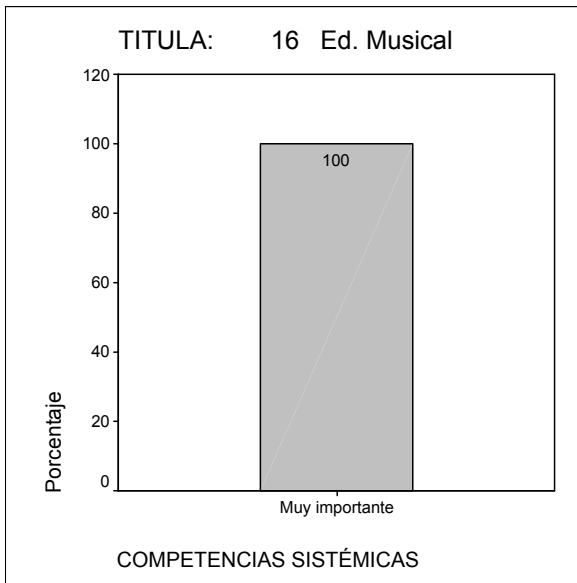


Gráfico 117. Importancia para su futuro.

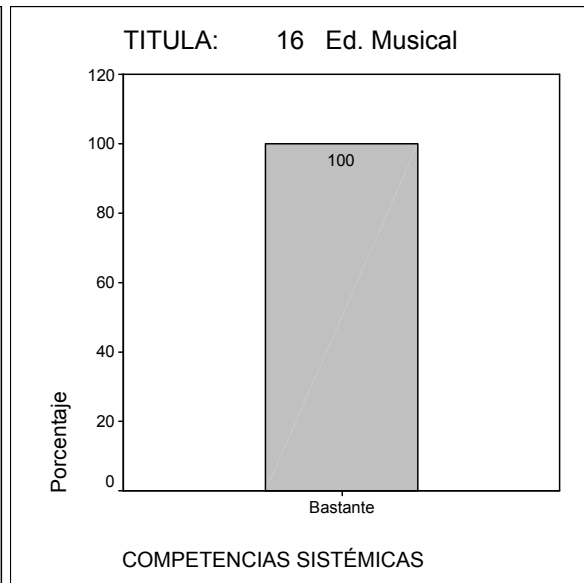


Gráfico 118. Presencia en las asignaturas.

5.6.15. EDUCACIÓN. LENGUA EXTRANJERA

Como se puede apreciar en los siguientes gráficos (119 y 120) la relación no es directamente proporcional, si bien es cierto que existe relación entre “*muy importante – la mayor parte*”.

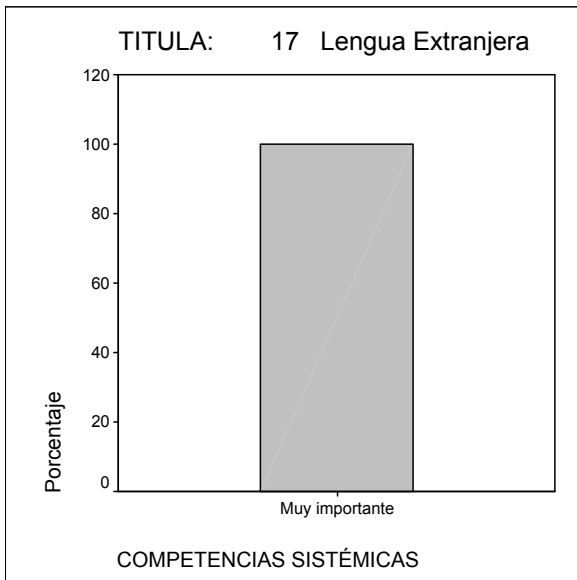


Gráfico 119. Importancia para su futuro.

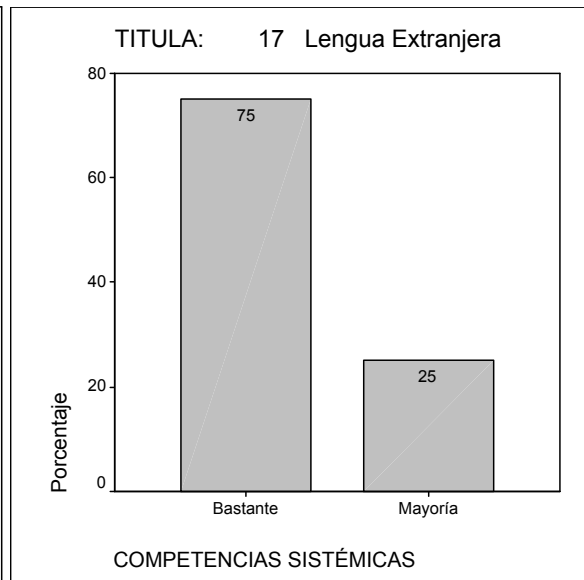


Gráfico 120. Presencia en las asignaturas.

5.6.16. EDUCACIÓN PRIMARIA

En la comparación de resultados, como nos muestran los siguientes gráficos 121 y 122, la importancia para el trabajo futuro es elevado y el desarrollo en las asignaturas se extiende a la mayoría de las mismas, pero en la mitad de proporción.

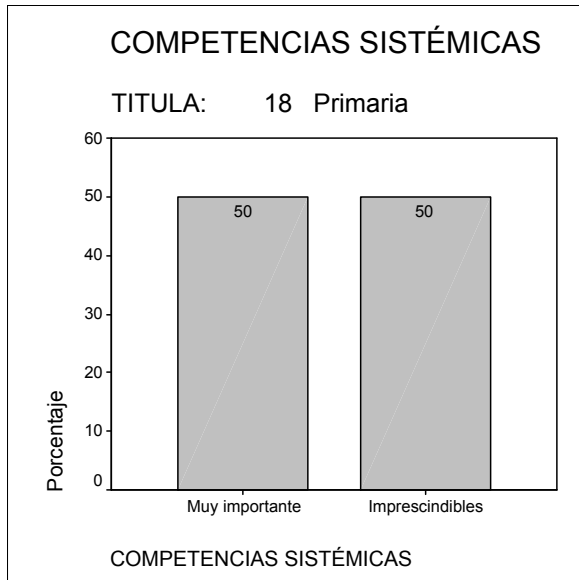


Gráfico 121. Importancia para su futuro.

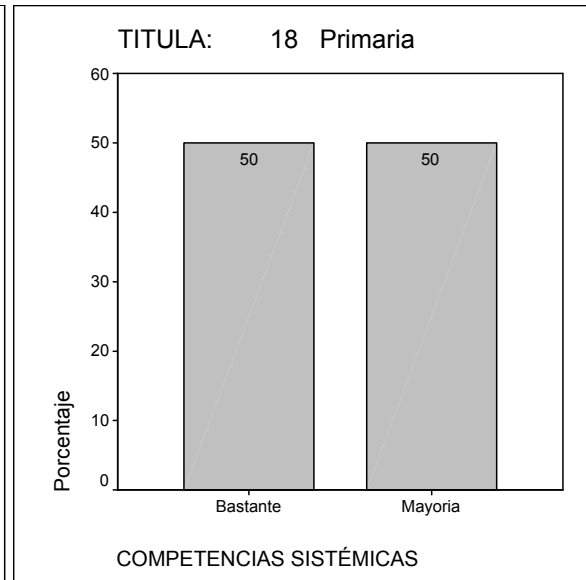


Gráfico 122. Presencia en las asignaturas.

5.6.17. EDUCACIÓN FÍSICA

Mientras que para los encuestados son muy importantes para su trabajo futuro la presencia no se relaciona de igual forma. Es decir, que son importantes pero no están presentes en la mayor parte o en todas las asignaturas en la misma proporción (graficas 123 y 124).

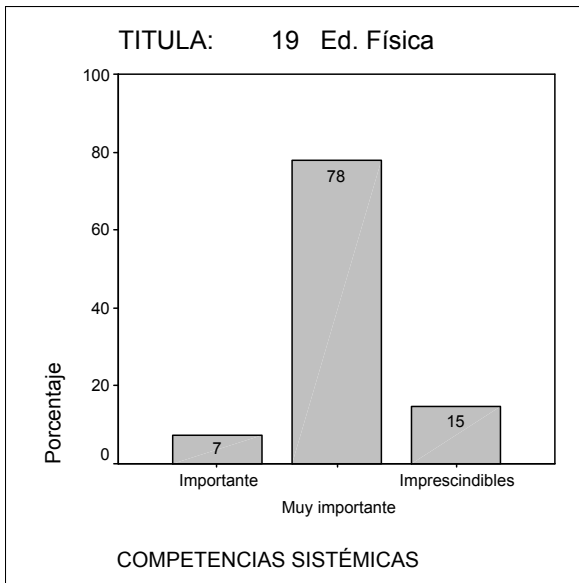


Gráfico 123. Importancia para su futuro.

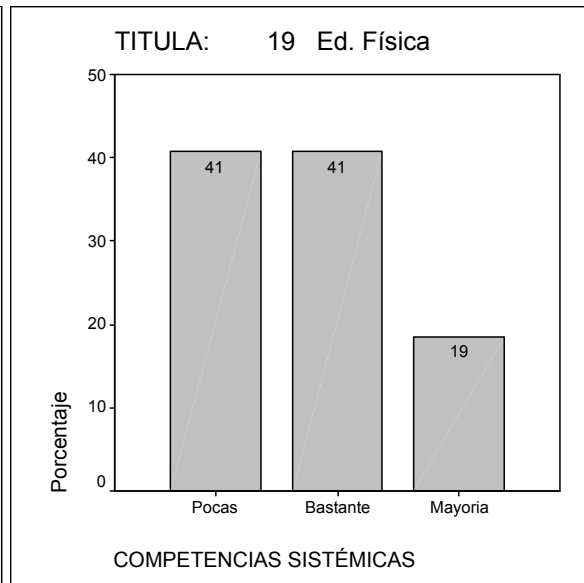


Gráfico 124. Presencia en las asignaturas.

5.6.18. EDUCACIÓN INFANTIL

Comparando las opiniones ofrecidas por los alumnos de Educación Infantil obtenemos que mientras que encuestados consideran a las competencias sistémicas como “*muy importantes e imprescindibles*”; su presencia, aunque se recoja entre “*bastantes y la mayoría*” de las asignaturas, no es directamente proporcional (gráficos 125 y 126).

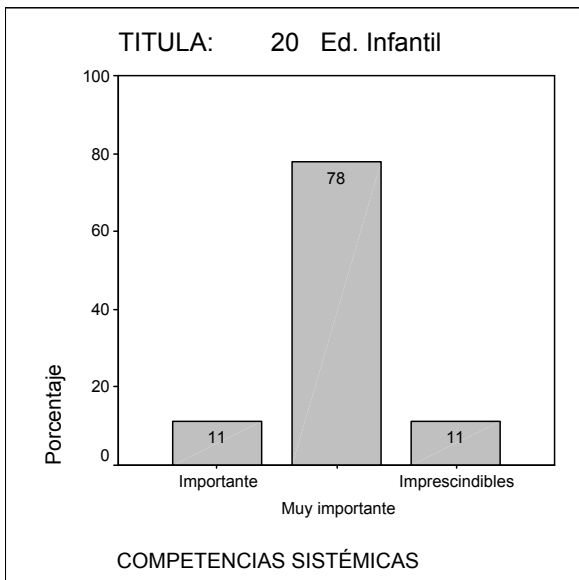


Gráfico 125. Importancia para su futuro.

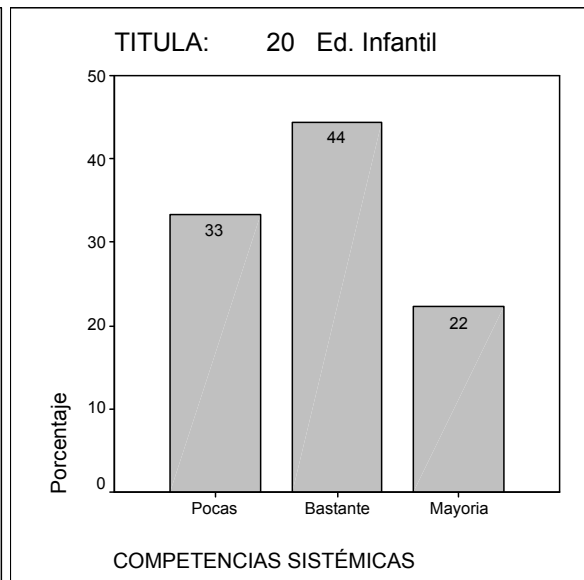


Gráfico 126. Presencia en las asignaturas.

5.6.19. EDUCACIÓN ESPECIAL

En cuanto a la comparación tenemos que aunque existe una mayor relación que otras titulaciones, sigue existiendo diferencias en las percepciones de los sujetos muestra. Mientras

que son “*imprescindibles*” para los alumnos, su presencia no es directamente proporcional (gráficos 127 y 128). De hecho existe un 20% que considera que su presencia se produce en “*pocas*” de las asignaturas.

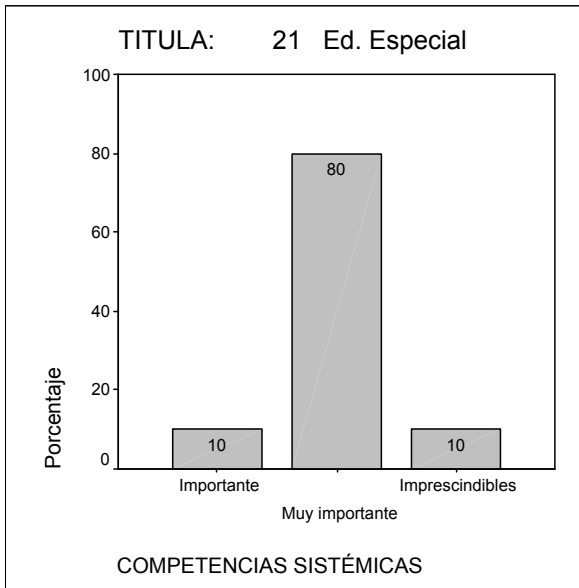


Gráfico 127. Importancia para su futuro.

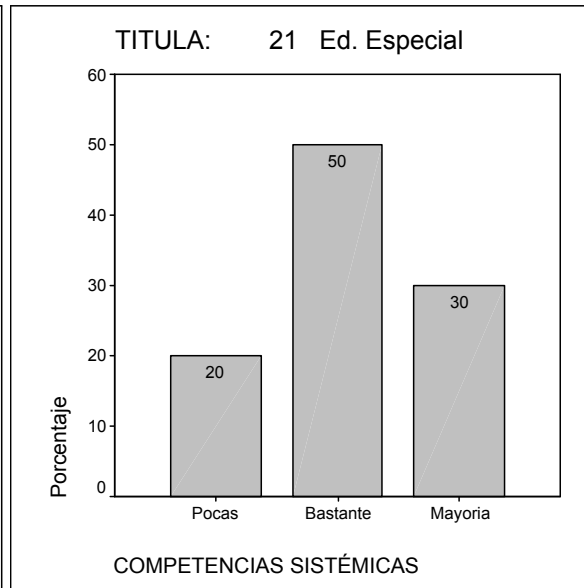


Gráfico 128. Presencia en las asignaturas.

5.6.20. PSICOLOGÍA

En las graficas siguientes (129 y 130) se puede comprobar que no hay relación directa entre la importancia otorgada a este tipo de competencias en el desempeño profesional futuro y su desarrollo en las diferentes disciplinas que articulan la titulación. Mientras que los alumnos consideran a las competencias sistémicas como muy importantes en su desempeño profesional, perciben que se desarrollan dentro de los proyectos docentes de pocas (bastantes) asignaturas.

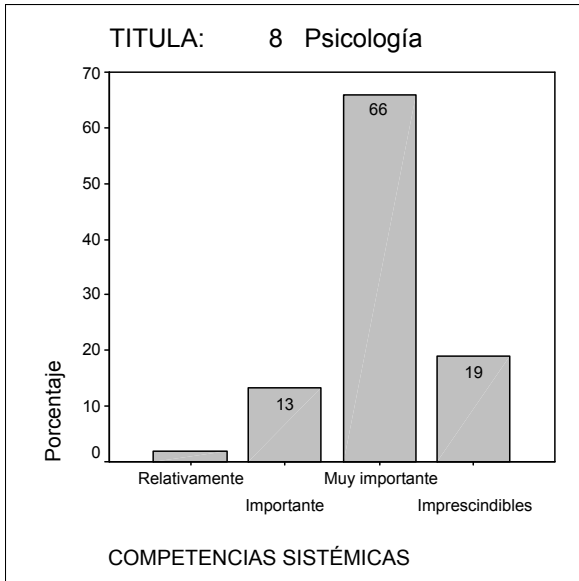


Gráfico 129. Importancia para su futuro.

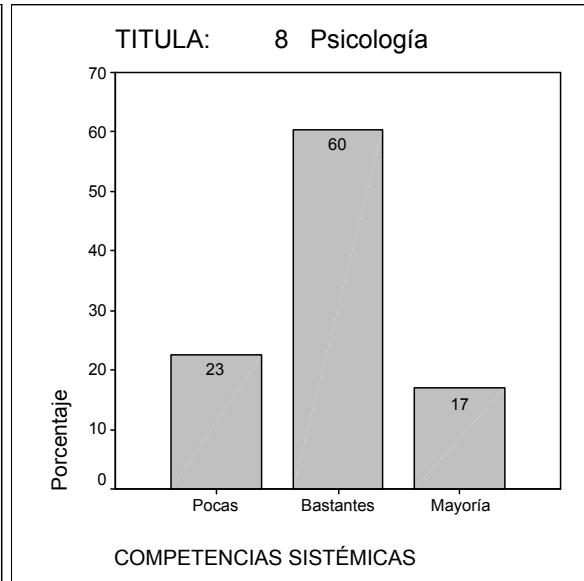


Gráfico 130. Presencia en las asignaturas.

5.6.21. TEOLOGÍA

En el caso de la titulación de Teología los alumnos manifiestan que las competencias sistémicas son muy importantes en su desempeño profesional futuro y por el contrario no están presentes en las diferentes disciplinas. Son consideradas “*muy importantes*” y no están presentes en la “*mayor parte*” de asignaturas (gráficas 131 y 132).

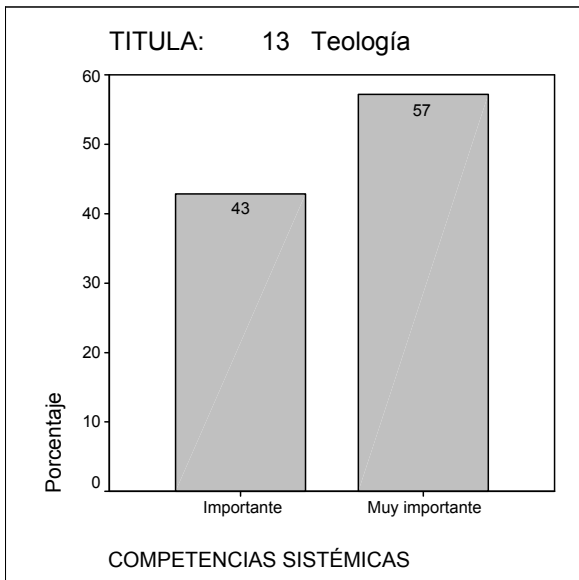


Gráfico 131. Importancia para su futuro.

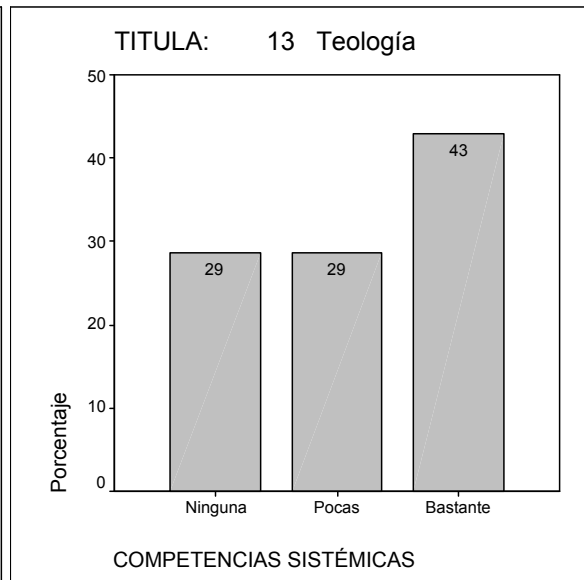


Gráfico 132. Presencia en las asignaturas.

6. TITULACIONES CON MAYOR PORCENTAJE DE RESPUESTA POR COMPETENCIA

En las tablas presentadas a continuación (Tablas 3, 4, 5, 6, 7 y 8) se recogen las valoraciones más elevadas ofrecidas por los encuestados diferenciando por titulaciones y posibilidades de respuesta (escala de estimación señalada en el cuestionario).

Esto es, aparece el porcentaje mayor de respuesta en cada una de las opciones presentadas en el cuestionario (“*Nada – Relativamente – Importante – Muy importante – Imprescindible*” en el caso de la valoración para el trabajo futuro, o, “*Ninguna – Pocas – Bastantes – Mayor parte – Todas*” en el caso de la presencia e las asignaturas) por competencias y teniendo en cuenta las diferentes titulaciones.

Se entiende que los porcentajes recogidos en las tablas indican el % más elevado obtenido en el análisis de cada competencia comparando las diferentes titulaciones que se imparten en la Universidad Pontificia de Salamanca y han sido objeto de estudio.

Estos datos permiten comparar la importancia que las diferentes titulaciones ofrecen a cada una de las competencias ya que, en las tablas, quedan recogidas las titulaciones que más destacan (que han obtenido porcentajes más elevados) en cada competencia y categoría.

De esta manera y como ejemplo (Tabla 3), se puede apreciar que en la valoración de la competencia instrumental “Capacidad de análisis y síntesis”, destacan los alumnos de Enfermería en su posicionamiento inferior. Esto es, Enfermería ha sido la titulación en la que más alumnos han señalado que esa capacidad es considerada como NADA importante para su desempeño profesional futuro. Así, de todos los alumnos encuestados pertenecientes a las distintas titulaciones de la Universidad, son los de enfermería los que menos valoran (valoran como “nada importante”) la competencia de “Capacidad de análisis y síntesis” para su futuro profesional.

En la perspectiva contraria (Tabla 3), de todas las titulaciones de la Universidad, los alumnos de Filosofía entienden que “La capacidad de análisis y síntesis” es imprescindible para su desarrollo profesional futuro en un 71´4%. Por tanto, el resto de titulaciones valorarán esta competencia como imprescindible en un porcentaje inferior al obtenido por los matriculados en Filosofía.

Competencia Instrumental	Nada	Relativamente	Importante	Muy Importante	Imprescindible
Capacidad de análisis y síntesis	Enfermería 2,2%	Logopedia 7,4%	Ed. Musical 66,7%	Psicopedagogía 61,1%	Filosofía 71,4%
Organización y planificación	Nadie	Filosofía 28,6%	Teología 28,6%	Ed. Especial 70%	Primaria 100% Lengua Ex.100%
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Pedagogía EPA 5,6%	Inf. Sistemas 20,4%	Inf. Sistemas 42,9%	Primaria 50%	Ed. Infantil 88,9%
Comunicación en una lengua extranjera	Pedagogía EPA 38,9%	Ed. Musical 66,7%	Ed. Social 60%	Der. Can 66,7% Ed. Infantil	Publicidad 58,1%
Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	Filosofía y Pedagogía EPA 16,7%	Teología 28,6%	Der. Canónico 100%	Primaria 100%	Psicopedagogía EPA 42,9%
Gestión de la información	Teología 14,3%	Teología y Filosofía 14,3%	Ed. Musical 6,7%	Pedagogía 85,7%	Filosofía 57,1%
Resolución de problemas y toma de decisiones	Periodismo 1,7%	Filosofía y Ed. Musical 33,3%	Filosofía 16,7%	Teología 57,1	Pedagogía 100%

Tabla 3. Competencias instrumentales. Importancia por titulaciones.

Siguiendo con estas comparaciones obtenemos los siguientes datos significativos.

- Por lo que respecta a la valoración de las competencias instrumentales en relación a su importancia para el desempeño profesional futuro (Tabla 3) se puede apreciar que:
 - o Ningún alumno de ninguna titulación ha considerado la competencia “Organización y planificación” como NADA importante para su futuro profesional. Por el contrario, las titulaciones de Magisterio (Ed. Primaria y Lengua extranjera) la consideran imprescindible en un 100% de las

manifestaciones. Estas son las titulaciones que señalan un grado de importancia más elevado.

- Para los alumnos de Pedagogía la competencia “Resolución de problemas y toma de decisiones” es imprescindible en un 100%. Evidentemente, el resto de titulaciones la ha valorado como imprescindible en un % menor. También destaca esta titulación al considerar como “Muy importante” la competencia de “Gestión de la información” con un 85’7%.
 - Lo alumnos de Filosofía son los que consideran en un mayor porcentaje como imprescindibles las competencias instrumentales de “Capacidad de análisis y síntesis” (71’4%) y “Gestión de la información” (57’1%).
 - Destacamos que el 100% de los alumnos de Derecho Canónico valoran la competencia “Utilización de las TIC en el estudio y el ámbito profesional” como importante.
 - De las titulaciones que han valorado, en mayor medida y de manera general, como Nada o Relativamente importantes las competencias instrumentales para su desempeño profesional futuro destacan Informática de Sistemas, Teología, Logopedia, Ingeniería Informática, Magisterio especialidad Ed. Musical y Pedagogía EPA.
 - De las titulaciones que han valorado, en mayor medida y de manera general, como Muy importantes o Imprescindibles las competencias instrumentales para su desempeño profesional futuro destacan Filosofía, Pedagogía, Psicopedagogía EPA, Derecho Canónico, Publicidad Y algunas especialidades de Magisterio.
- Por lo que respecta a la valoración de las competencias interpersonales en relación a su importancia para el desempeño profesional futuro (Tabla 4) se puede apreciar que:

Competencia Interpersonal	Nada	Relativamente	Importante	Muy Importante	Imprescindible
Capacidad crítica y autocrítica	Enfermería 2,1%	Inf. Gestión 17,6%	Ed. Musical 33,3%	Ed. Musical 66,7%	Ed. Social 100%
Capacidad para integrarse y comunicarse con	Inf. Gestión 5,9%	Teología 28,6%	Ed. Musical 6,7%	Ed. Infantil 77,8%	Ed. Social 80%

expertos					
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multi	Inf. Sistemas 6,1%	Inf. Sistemas 22,4%	Inf. Gestión 41,2%	Ed. Musical 66,7%	Der. Social, Leng Ext. y primaria 100%.
Habilidades interpersonales	Nadie (0%)	Inf. Gestión 17,6%	Inf. Sistemas 38,8%	Primaria 100%	Ed. Social 100%
Compromiso ético	Inf. Sistemas 14,3%	Inf. Gestión 29,4	Leg. Extranjera 50%	Ed. Musical 100%	Der. Canónico 100%

Tabla 4. Competencia interpersonal. Importancia por titulaciones.

- Destaca la titulación de Informática (Sistemas y Gestión) valorando como nada o relativamente importantes estas competencias. Es importante destacar que, analizando independientemente las cinco competencias de carácter interpersonal, estas titulaciones son las que menos importancia le conceden de todos los estudios analizados.
 - En la perspectiva contraria, los alumnos de Ed. Social, Magisterio (Lengua extranjera, Primaria, Infantil y Ed. Musical), y Derecho Canónico, son las titulaciones que entienden como imprescindibles o muy importantes estas competencias en su globalidad. Así, el 100% de los alumnos de Ed. Social, Derecho Canónico o Magisterio entienden como imprescindibles las capacidades de “crítica o autocrítica”, “reconocimiento y respeto a la diversidad”, “habilidades interpersonales” o “Compromiso ético” respectivamente.
 - Ninguna titulación entiende como nada importante las habilidades interpersonales.
- En relación a las competencias sistémicas y su implicación con el trabajo futuro (tabla 5), los porcentajes más elevados en las diferentes categorías obtenidos por las diferentes titulaciones permiten señalar lo siguiente:

Competencias Sistémicas	Nada	Relativamente	Importante	Muy Importante	Imprescindible
Autonomía en el aprendizaje	Enfermería 2,1%	Periodismo 8,5%	Teología 57,1%	Der. Canónico 100%	Ed. Musical 66,7%
Adaptación a nuevas situaciones	Inf. Gestión 5,9%	Filosofía 42,9%	Logopedia 29,6%	Leng. Extranjera 75%	Ed. Social 100%
Creatividad	Enfermería 4,4%	Teología 28,6%	Enfermería 40%	Ed. Musical 66,7%	Leng. Extranjera 75%
Liderazgo	Teología 42,9%	Filosofía 50%	Ed. Social 80%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%
Iniciativa y espíritu emprendedor	Pedagogía EPA 11,1	Filosofía 28,6%	Ed. Musical 33,3%	Leng. Extranjera 75%	Der. Canónico 6,7%
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	Publicidad 3,1%	Enfermería 6,5%	Inf. Gestión 35,3%	Leng. Extranjera 100%	Der. Canónico 100%
Ética profesional	Teología 14,3%	Inf. Sistemas 16,3%	Inf. Gestión 41,2%	Leng. Extranjera 75%	Derecho y Ed. Social 100%
Gestión por procesos con indicadores de calidad	Teología 42,9%	Ed. Especial 30%	Leng. Extranjera 75%	Derecho y Pedagogía 66,7%	Pedagogía EPA 38,9%

Tabla 5. Competencia sistémica. Importancia por titulaciones.

- o La titulación que más porcentaje de respuestas ha obtenido en la categoría “nada importante” en las competencias “Ética profesional” (14’3%), “Gestión de procesos con indicadores de calidad” (42’9%) y en “liderazgo” (42’9%) ha sido Teología. En este sentido, estos mismos alumnos destacan valorando como “Relativamente importante” la competencia de “Creatividad” (28’6%).

- La titulación de Filosofía es la que más destaca en su consideración de “Relativamente importantes” las competencias “Adaptación a situaciones nuevas” (42’95), “Liderazgo” (50%) e “Iniciativa y espíritu emprendedor” (28’6%).
 - En esta misma línea, los alumnos de Enfermería son los que menos han valorado las competencias de “Creatividad” (nada importante con un porcentaje de 4’4%) y “Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Relativamente importante con un 6’5%).
 - En el extremo opuesto, destacan las titulaciones de Magisterio, Educación Social y Derecho Canónico, entendiéndose que las competencias sistémicas son muy importantes o imprescindibles. Destacamos que el 100% de los alumnos de Derecho Canónico entienden que la “apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida” y la “ética profesional” son competencias imprescindibles para su desarrollo profesional futuro. En este sentido, Educación Social entiende (100%) que la “Ética profesional” y la “Adaptación a situaciones nuevas” son competencias imprescindibles.
- En el análisis que los alumnos de las diferentes titulaciones de la UPSA realizan sobre el desarrollo de las competencias genéricas o transversales en las disciplinas que cursan durante sus estudios (tablas 6, 7 y 8) se pueden apreciar las siguientes conclusiones en relación a las competencias instrumentales (tabla 6):

Competencia Instrumental	Ninguna	Pocas	Bastantes	Mayor Parte	Todas
Capacidad de análisis y síntesis	Com. Audiovisual 3,8%	Enfermería 41,3%	Psicopedagogía y Primaria 50%	Der. Canónico 66,7%	Ed. Social 40%
Organización y planificación	Teología 28,6%	Inf. Gestión 35,3	Ed. Musical 66,7%	Der. Canónico 66,7%	Der. Canónico 33,3%
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	Der. Canónico 33,3%	Primaria 50%	Leng. Extranjera 75%	Ed. Musical 100%	Ed. Infantil 44,4%
Comunicación en una	Ed. Social	Primaria	Der. Canónico	Inf.	Der.

lengua extranjera	100%	100%	66,7%	Gestión 17,6%	Canónico 33,3%
Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	Pedagogía EPA 50%	Primaria 50%	Der. Canónico y Ed. Musical 100%	Pedagogía 50%	Inf. Gestión y Ed. Infantil 12,5%
Gestión de la información	Teología 28,6%	Ed. Especial 30%	Leng. Extranjera 75%	Primaria 100%	Der. Canónico 33,3%
Resolución de problemas y toma de decisiones	Enfermería 17,4%	Ed. Musical 66,7%	Primaria 50%	Der. Canónico 66,7%	Der. Canónico 33,3%

Tabla 6. Competencia instrumental. Presencia en las asignaturas por titulaciones.

- Destaca la titulación de Pedagogía EPA en la consideración que no se trabajan en ninguna asignatura las competencias de “Utilización de las TIC en el estudio” (50%), “Organización y planificación” (28’6%) y “Gestión de la información” (28’6%)
 - Los alumnos de Educación Social entienden (100%) que la “Comunicación en una lengua extranjera” no se trabaja en ninguna asignatura.
 - Destaca la titulación de Magisterio valorando como escasa la presencia de la mayor parte de las competencias instrumentales en sus planes de estudio.
 - En la perspectiva opuesta, son los alumnos de Derecho Canónico los que entienden que las mayoría de las competencias instrumentales se desarrollan en la mayor parte o en todas las asignaturas de sus planes de estudio
- En lo que se refiere a la presencia de las competencias interpersonales en las disciplinas de las diferentes titulaciones (tabla 7) se entiende que:

<i>Competencia Interpersonal</i>	<i>Ninguna</i>	<i>Pocas</i>	<i>Bastantes</i>	<i>Mayor Parte</i>	<i>Todas</i>
Capacidad crítica y autocrítica	Leng. Extranjera 25%	Ingeniería Infor 44%	Ed. Musical y Primaria 100%	Der. Canónico 66,7%	Der. Canónico 33,3%
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	Pedagogía 42,9%	Ed. Musical 66,7%	Psicopedagogía 66,7%	Primaria 50%	Der. Canónico 33,3%
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multi	Inf. Sistemas 44,9%	Periodismo 33,9%	Leng. Extranjera 75%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%
Habilidades interpersonales	Teología 42,9%	Pedagogía 42,9%	Ed. Infantil 55,6%	Der. Canónico 66,7%	Ed. Social 60%
Compromiso ético	Ing. Informática 39,5%	Pedagogía 57,1%	Ed. Infantil 77,8%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%

Tabla 7. Competencia interpersonal. Presencia en las asignaturas por titulaciones.

- Los alumnos de la titulación Informática de Sistemas consideran (44'9%) que “El respeto a la diversidad” no se trabaja en ninguna asignatura. La titulación de Ingeniería Informática percibe que el “Compromiso ético” no está presente en ninguna asignatura y “La capacidad crítica y autocrítica” en muy pocas (44%)
- Los alumnos de Pedagogía destacan sobre las demás titulaciones valorando como escasa o muy escasa la presencia en las asignaturas de “la capacidad de integrarse y comunicarse con expertos” (42'9%), “Las habilidades interpersonales” (42'9%) y el “Compromiso ético” (57'1%).
- Teología señala que las “Habilidades interpersonales (42'9%)” no están presentes en ninguna asignatura.
- En sentido contrario, es la titulación de Derecho Canónico la que entiende (destacando sobre las demás titulaciones) el desarrollo de las competencias

interpersonales en la mayor parte o en todas las disciplinas de su currículo académico.

- Por último, sobre las valoraciones de las competencias sistémicas (tabla 8) se aprecian los siguientes datos:

Competencias Sistémicas	Ninguna	Pocas	Bastantes	Mayor Parte	Todas
Autonomía en el aprendizaje	Teología 28,6%	Periodismo 37,3%	Ed. Musical 66,7%	Der. Canónico 100%	Primaria 50%
Adaptación a nuevas situaciones	Teología 42,9%	Leng. Extranjera 50%	Primaria 100%	Der. Canónico 100%	Enfermería 23,4%
Creatividad	Teología 57,1%	Ed. Especial 60%	Primaria 100%	Der. Canónico 66,7%	Publicidad 37,5%
Liderazgo	Teología 71,4%	Ed. Musical 66,7%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%	Logopedia 36,4%
Iniciativa y espíritu emprendedor	Teología 42,9%	Pedagogía 57,1%	Ed. Musical 66,7%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	Com. Audiovisual 24,5%	Leng. Extranjera 50%	Publicidad 43,8%	Der. Canónico 66,7%	Primaria 50%
Ética profesional	Inf. Sistemas 34,7%	Pedagogía 57,1%	Leng. Extranjera 75%	Ed. Especial 60%	Der. Canónico 66,7%
Gestión por procesos con indicadores de calidad	Teología 57,1%	Leng. Extranjera y Primaria 50%	Ed. Musical 100%	Primaria 50%	Leng. Extranjera 25%

Tabla 8. Competencia sistémica. Presencia en las asignaturas por titulaciones.

- La titulación de Teología destaca valorando como escasa la presencia de las competencias sistémicas en sus planes de estudio. Esto es, de las ocho competencias sistémicas propuestas en el proyecto Tuning, los alumnos de Teología entienden que seis de ellas no están presentes en ninguna asignatura de su plan de estudios. Destacamos la competencia de “liderazgo”, ya que el 71’4% de los futuros teólogos entienden que no se desarrolla en ninguna disciplina de su carrera.
- Como en otras ocasiones, los alumnos de Derecho Canónico son los que entienden que prácticamente la totalidad de las competencias sistémicas se desarrollan en la mayor parte o en la totalidad de sus asignaturas, destacando que el 100% de los alumnos señala que la “autonomía en el aprendizaje” se hace plausible en la mayor parte de las disciplinas.
- Por lo que respecta a la “Creatividad”, es la titulación de Publicidad la que destaca al señalar que esta competencia se desarrolla en todas las asignaturas (37’5%).

7. CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan, se estructuran como una serie de reflexiones finales que han sido detalladas de manera mucho más específica en los apartados anteriores de la presente investigación. Para una consulta más detallada de conclusiones orientamos a que se revisen las valoraciones analizadas en cada una de las titulaciones previamente reseñadas. De tal manera y a nivel general, podemos concluir lo siguiente:

1. Del total del 1142 alumnos matriculados en el último curso de carrera han respondido al cuestionario 615 alumnos/as, lo que se corresponde a un 53,85% del total de la población. Este porcentaje de respuesta es bastante elevado para que sea considerado como una muestra representativa.
2. Las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas son valoradas por los alumnos como muy importantes para su futuro profesional. Sin embargo no existe relación directa y proporcional en cuanto a la presencia que tienen las distintas competencias en las diferentes asignaturas de los planes de estudio.
 - a) Destacamos que todos los grupos de competencias son valoradas como importantes (por encima del 80%) para la integración sociolaboral de los alumnos. De ellas, el grupo que tiene una mayor valoración por parte de los encuestados, son las competencias “Sistémicas” con un porcentaje del 85,3. Mientras que, el mayor porcentaje de presencia o desarrollo en las asignaturas se corresponde con las competencias “Interpersonales”. El 22% de los alumnos entiende que se desarrollan en todas o en la mayor parte de las asignaturas de sus planes de estudio.
 - b) Este dato muestra la necesidad de revisar los distintos planes de estudio, con el fin de adecuar la importancia que tienen las competencias para el futuro laboral de los estudiantes y la presencia que deben tener en los planes de estudios de las distintas titulaciones. Bien es cierto que este análisis debe realizarse teniendo en cuenta las características tanto de las disciplinas como de las titulaciones.
3. Las competencias “organización y planificación” y “habilidades interpersonales”, no ha sido valorada por ninguno de los encuestados como “*nada*” importantes para su futuro profesional. Se entiende, por tanto, que estas capacidades de carácter tanto instrumental como interpersonal respectivamente no son consideradas por nuestros alumnos como relevantes para su futuro profesional.

8. ANÁLISIS ESPECÍFICO DE PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

En este apartado realizamos un análisis exhaustivo sobre dos titulaciones que pertenecen a la Facultad de Educación, Pedagogía y Psicopedagogía, debido a que el grupo de investigación se encuentra íntimamente ligado a dicha Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. En el análisis que presentamos a continuación se diferencia entre los alumnos de educación presencial y de semi-presencial que se encuentra apoyada en una plataforma de formación a través de internet.

Por lo tanto se analizan las respuestas ofrecidas por los alumnos de cada una de las titulaciones. En primer lugar se incluyen las que han ofrecido los alumnos de Pedagogía en su modalidad presencial. A continuación las valoraciones ofrecidas por los alumnos de Pedagogía semi-presencial. Del mismo modo se realiza el análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos de Psicopedagogía presencial y semi-presencial. Por último se incluye una comparación entre las competencias que cuentan con mayor y menor valoración por parte de los alumnos de las dos modalidades educativas, presencial y semi-presencial, de ambas titulaciones.

8.1. PEDAGOGÍA PRESENCIAL

8.1.1. COMPETENCIA INSTRUMENTAL

Importancia para Tu Trabajo Futuro

Para el 100% de los pedagogos las competencias instrumentales son “*muy importantes e imprescindibles*” para su futuro en el del mercado laboral (tabla 9).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy importante	5	71,4	71,4	71,4
Imprescindibles	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogia

Tabla 9. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

En la presencia, el 28,6% afirman que se trabajan en la “*mayor parte*” frente a algo más del 10% que consideran que su presencia es en “*pocas*” de las asignaturas. Si bien para más de la mitad (57,1%) están presentes en “*bastantes*” (tabla 10).

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	1	14,3	14,3	14,3
	Se trabaja en bastantes	4	57,1	57,1	71,4
	Se trabaja en la mayor parte	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 10. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

En esta titulación, aunque hay diferencias, si se establece relación entre las valoraciones ofrecidas por los alumnos. Son muy importantes para el futuro trabajo y a la vez se trabajan en la mayoría de las asignaturas, si bien esta relación no es directamente proporcional, es decir, que aún así siguen existiendo diferencias entre la importancia para el trabajo y su presencia en las asignaturas (gráficas 133 y 134).

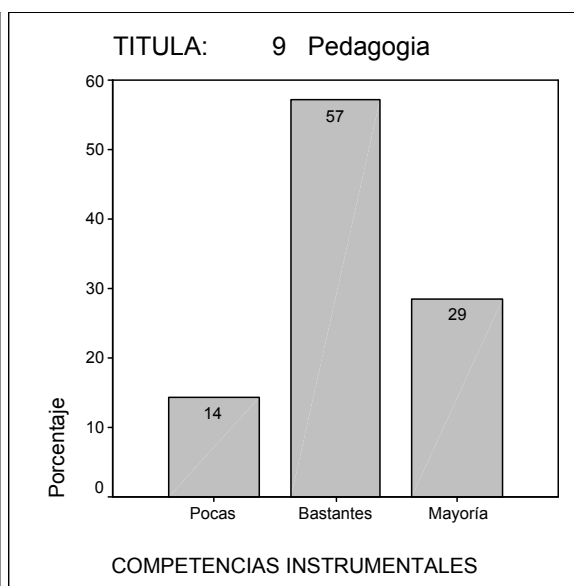
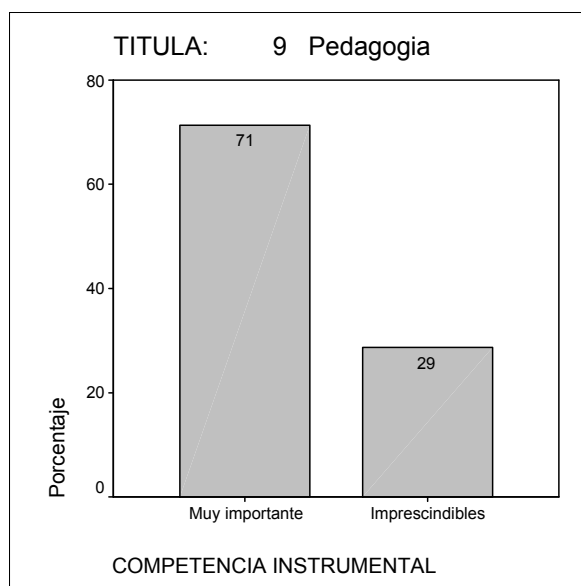


Gráfico 133. Importancia para su futuro.

Gráfico 134. Presencia en las asignaturas.

Para los alumnos de Pedagogía no hay ninguna competencia que no sea importante. De esta forma el 100% consideran como “*imprescindibles*” la “resolución de problemas y toma de decisiones”, también lo es la “organización y planificación” para el 71,4% de los encuestados. Para el 85,7% la competencia “comunicación en una lengua extranjera” no está presente en “*ninguna*” de las asignaturas, mientras que un 28,6% afirman que la “gestión de

la información” está presente en “todas” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 11).

<i>Titulación</i>	<i>Pedagogía</i>				
<i>Competencia Instrumental</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Capacidad de análisis y síntesis	0	57,1	X	0	0
Organización y planificación	0	71,4	X	0	14,3
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	0	57,1	X	0	14,3
Comunicación en una lengua extranjera	0	42,9	X	85,7	0
Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	0	33,3	X	16,7	0
Gestión de la información	0	14,3	X	0	28,6
Resolución de problemas y toma de decisiones	0	100	X	0	14,3

Tabla 11. Competencias instrumentales. Pedagogía.

8.1.2. COMPETENCIA INTERPERSONAL

Importancia para Tu Trabajo Futuro

Al igual que el bloque de competencias anteriores, para el 100% de los Pedagogos las competencias interpersonales son consideradas como “*muy importantes e imprescindibles*” (tabla 12).

COMPETENCIA INTERPERSONAL^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy importante	4	57,1	57,1	57,1
Imprescindibles	3	42,9	42,9	100,0
Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 12. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

El 14,3% de los Pedagogos afirman que se trabajan en “todas”, frente a un 57,1% que consideran que se trabajan en “pocas o en ninguna”, de las asignaturas del plan de estudios que han realizado en la Universidad (tabla 13).

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se trabaja en ninguna	1	14,3	14,3	14,3
	Se trabaja en pocas	3	42,9	42,9	57,1
	Se trabaja en bastantes	2	28,6	28,6	85,7
	Se trabaja en todas	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 13. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y el desarrollo que perciben de las competencias interpersonales en las diferentes disciplinas. Es decir, se manifiestan diferencias entre la importancia para el trabajo (muy elevado) y su presencia en las asignaturas (escaso) (gráficas 135 y 136).

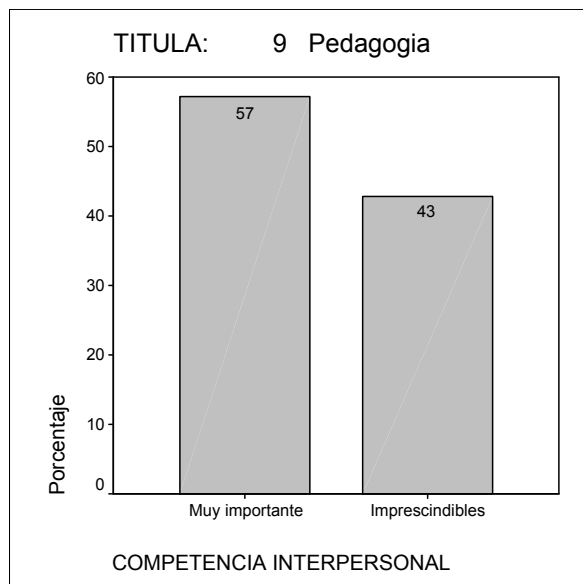


Gráfico 135. Importancia para su futuro.

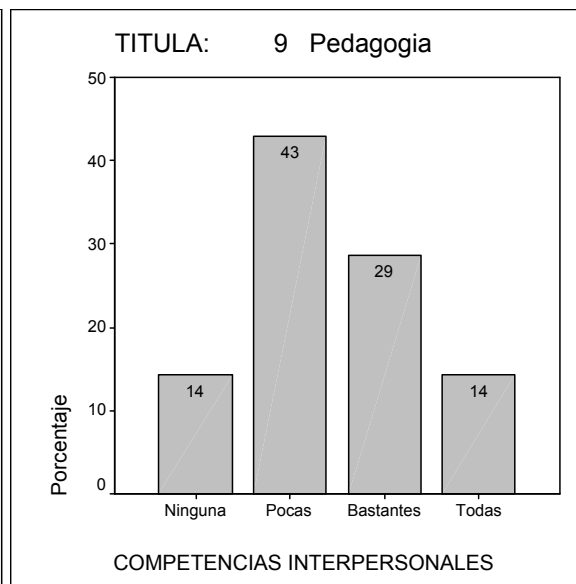


Gráfico 136. Presencia en las asignaturas.

Analizando cada una de las competencias que componen este bloque, para los alumnos de Pedagogía no hay ninguna competencia que no sea importante. De tal manera, el 57,1% de

los Pedagogos valoran como “*imprescindibles*”: la “capacidad crítica y autocrítica”, el “reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” y las “habilidades interpersonales”. Mientras que para el 42,9% de los encuestados la competencia “capacidad para integrarse y comunicarse con expertos” no está presente en “*ninguna*” de las asignaturas, por el contrario un 28,6% afirman que la “capacidad crítica y autocrítica” está presente en “*todas*” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 14).

<i>Titulación</i>	<i>Pedagogía</i>				
<i>Competencia Interpersonal</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Capacidad crítica y autocrítica	0	57,1	X	0	28,6
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	0	42,9	X	42,9	14,3
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	0	57,1	X	0	14,3
Habilidades interpersonales	0	57,1	X	14,3	0
Compromiso ético	0	42,9	X	14,3	14,3

Tabla 14. Competencias interpersonales. Pedagogía.

8.1.3. COMPETENCIA SISTÉMICA

Importancia para Tu Trabajo Futuro

De nuevo tenemos que el 100% de los Pedagogos consideran que las competencias sistémicas son “*muy importantes e imprescindibles*” para su futuro dentro del mercado laboral (tabla 15).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy importante	4	57,1	57,1	57,1
	Imprescindibles	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 15. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

El 14,3% de los Pedagogos afirman que se trabajan las competencias sistémicas, en “todas”, frente a un 42,9% que consideran que es en “pocas” de las asignaturas del plan de estudios (tabla 16).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Se trabaja en pocas	3	42,9	42,9	42,9
Se trabaja en bastantes	3	42,9	42,9	85,7
Se trabaja en todas	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogia

Tabla 16. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y el desarrollo que perciben de las competencias sistémicas en las diferentes disciplinas. Es decir, se manifiestan diferencias entre la importancia para el trabajo (muy elevado) y su presencia en las asignaturas (escaso) (gráficas 137 y 138).

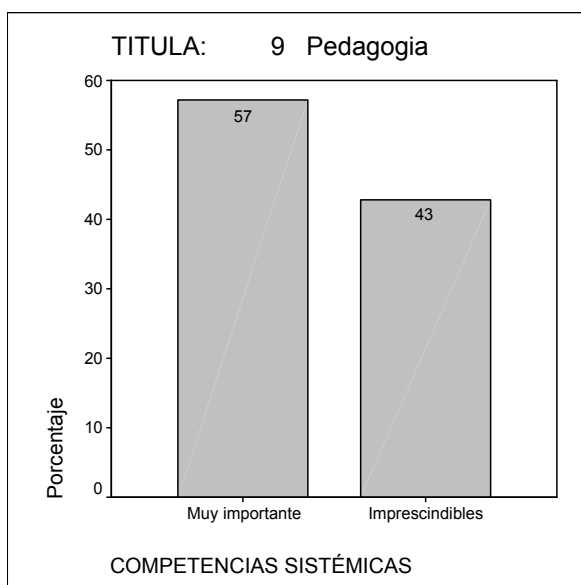


Gráfico 137. Importancia para su futuro.

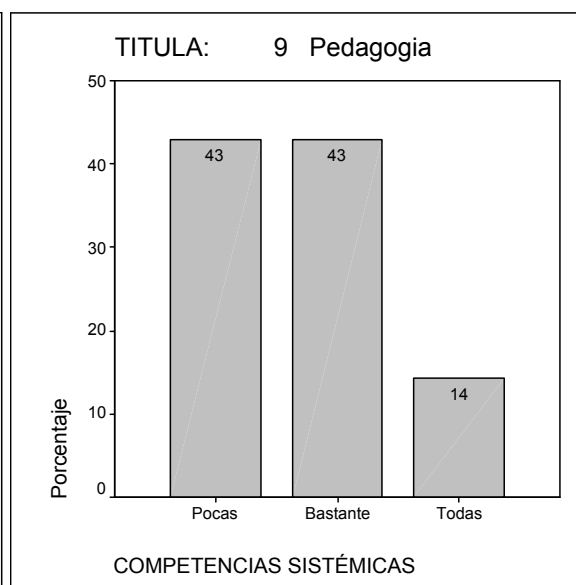


Gráfico 138. Presencia en las asignaturas.

Analizando cada una de las competencias que componen este bloque nos encontramos con que para los alumnos de Pedagogía no hay ninguna competencia que no sea importante, de esta forma el 71,4%, respectivamente, valoran como “*imprescindibles*”: la “ética profesional” y la “apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Para el 28,6% de los encuestados la competencia “creatividad” no está presente en “*ninguna*” de las asignaturas, mientras que un 28,6% afirman que la “apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida” está presente en “*todas*” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 17).

<i>Titulación</i>	<i>Pedagogía</i>				
<i>Competencias Sistémicas</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Autonomía en el aprendizaje	0	57,1	X	0	14,3
Adaptación a nuevas situaciones	0	57,1	X	0	14,3
Creatividad	0	42,9	X	28,6	0
Liderazgo	0	28,6	X	0	0
Iniciativa y espíritu emprendedor	0	42,9	X	14,3	0
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	0	71,4	X	0	28,6
Ética profesional	0	71,4	X	14,3	14,3
Gestión por procesos con indicadores de calidad	0	16,7	X	0	0

Tabla 17. Competencias sistémicas. Pedagogía.

8.2. PSICOPEDAGOGÍA PRESENCIAL

8.2.1. COMPETENCIA INSTRUMENTAL

Importancia para Tu Trabajo Futuro

El 78,7% de las Psicopedagogos valoran que para su futuro profesional estas competencias son “*muy importantes e imprescindibles*”, destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente*” importantes (tabla 18).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	4	22,2	22,2	22,2
	Muy importante	12	66,7	66,7	88,9
	Imprescindibles	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 18. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

El 11,1% de los Psicopedagogos afirma que la presencia es en “pocas” mientras que el resto señalan que en “bastantes”, de las asignaturas. Cabe destacar que en ningún caso se señala que su presencia es en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas (tabla 19).

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	2	11,1	11,1	11,1
	Se trabaja en bastantes	16	88,9	88,9	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 19. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

Al igual que en Pedagogía, encontramos una falta de relación directa entre la importancia y la presencia, pues mientras que son muy importantes para los alumnos no están presentes en la mayor parte de las asignaturas. Si bien es cierto que están presentes en “*bastantes*” de las asignaturas (gráficas 139 y 140).

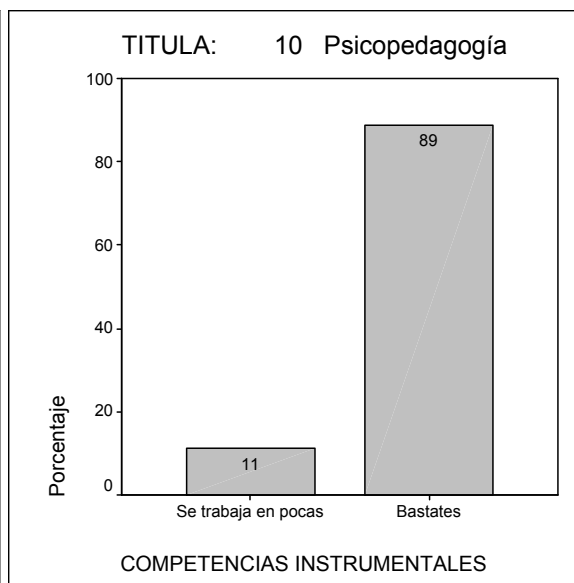
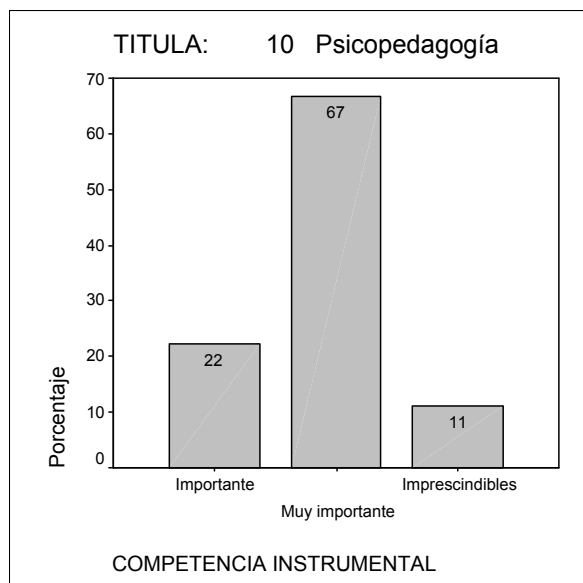


Gráfico 139. Importancia para su futuro.

Gráfico 140. Presencia en las asignaturas.

Analizando cada una de las competencias que conforma este bloque de competencias, nos encontramos con que para el 61,1% de los estudiantes de Psicopedagogía es “*imprescindible*” para su futuro trabajo la “resolución de problemas y la toma de decisiones”, y no hay ninguna competencia que sea “*nada*” importante. Del mismo modo la “comunicación en una lengua extranjera” no está presente en “*ninguna*” de las asignaturas del plan de estudios para prácticamente el total de alumnos, en concreto para el 94,1%. En el lado contrario se encuentra presente en “*todas*” las asignaturas la “comunicación oral y escrita en la lengua materna” para el 16,7% (tabla 20).

<i>Titulación</i>	<i>Psicopedagogía</i>				
	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
<i>Competencia Instrumental</i>					
Capacidad de análisis y síntesis	0	16,7	X	0	0
Organización y planificación	0	55,6	X	0	0
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	0	11,8	X	0	16,7
Comunicación en una lengua extranjera	0	11,8	X	94,1	0
Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	0	11,1	X	0	0
Gestión de la información	0	0	X	0	0
Resolución de problemas y toma de	0	61,1	X	0	0

decisiones			X		
------------	--	--	---	--	--

Tabla 20. Competencias instrumentales. Psicopedagogía.

8.2.2. COMPETENCIA INTERPERSONAL

Importancia para Tu Trabajo Futuro

El 88,9% de los Psicopedagogos valoran que este bloque de competencias son entre “*muy importantes e imprescindibles*”, destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente, importantes para su futuro laboral* (tabla 21).

COMPETENCIA INTERPERSONAL^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	2	11,1	11,1	11,1
	Muy importante	12	66,7	66,7	77,8
	Imprescindibles	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 21. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

En cuanto a la presencia nos encontramos con que el 5,6% de los Psicopedagogos afirman que se desarrollan en “*pocas*”, mientras que el resto señalan que en “*bastantes*”. Cabe destacar que un 27,8% señala que su presencia se observa en la “*mayor parte*” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 22).

COMPETENCIAS INTERPERSONALES^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	1	5,6	5,6	5,6
	Se trabaja en bastantes	12	66,7	66,7	72,2
	Se trabaja en la mayor parte	5	27,8	27,8	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 22. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

Al igual que en Pedagogía, encontramos que no existe relación directa entre la importancia que tienen para su futuro laboral y la presencia en las asignaturas. Son muy importantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas, si bien es cierto que están en “*bastantes*” de ellas (gráficas 141 y 142).

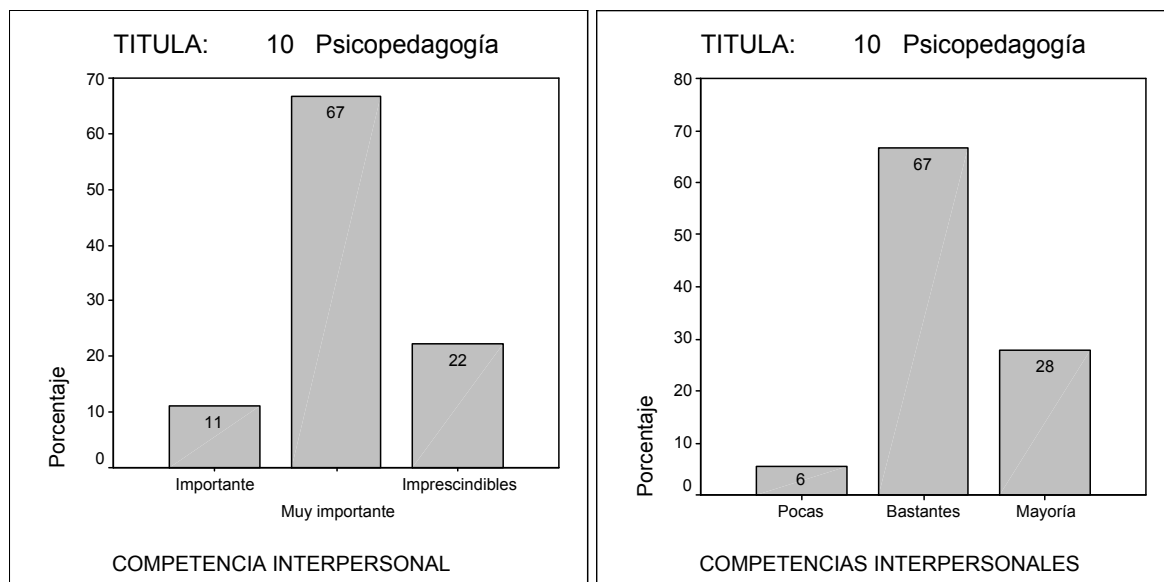


Gráfico 141. Importancia para su futuro. Gráfico 142. Presencia en las asignaturas.

Revisando una a una cada una de las competencias que conforman este bloque tenemos que: para el 61,1% de los estudiantes de Psicopedagogía es “*imprescindible*” para su futuro trabajo el “reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad”. Al tiempo, no hay ninguna competencia que sea “*nada*” importante para su acceso al mercado laboral. Del mismo modo, no hay presencia de las competencias en “*ninguna*” de las asignaturas del plan de estudios. Si se encuentra presente en “*todas*” las asignaturas el “reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” para el 22,2% (tabla 23).

Titulación	Psicopedagogía				
	Nada	Imprescindible		Ninguna	Todas
Competencia Interpersonal					
Capacidad crítica y autocrítica	0	33,3	X	0	0
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	0	38,9	X	0	0
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multi	0	61,1	X	0	22,2
Habilidades interpersonales	0	27,8	X	0	0

Compromiso ético	0	16,7	X	0	0
------------------	---	------	---	---	---

Tabla 23. Competencias interpersonales. Psicopedagogía.

8.2.3. COMPETENCIA SISTÉMICA

Importancia para Tu Trabajo Futuro

El 77,8% de los Psicopedagogos valoran que son entre “*muy importantes e imprescindibles*”, destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente*” importantes para su futuro laboral las competencias sistémicas (tabla 24).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	4	22,2	22,2	22,2
	Muy importante	12	66,7	66,7	88,9
	Imprescindibles	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 24. Importancia para tu futuro trabajo.

Presencia en las Asignaturas

En cuanto a la presencia nos encontramos con que el 16,7% de los Psicopedagogos afirman que se desarrollan en “*pocas*” mientras que el resto señalan que en “*bastantes*”. Cabe destacar que un 5,6% señala que su presencia se percibe en la “*mayor parte*” las asignaturas (tabla 25).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	3	16,7	16,7	16,7
	Se trabaja en bastantes	14	77,8	77,8	94,4
	Se trabaja en la mayor parte	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 25. Presencia en las asignaturas.

Comparación Opiniones

Al igual que en Pedagogía, tenemos que no hay relación directa entre la importancia y la presencia. Son muy importantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas, si bien es cierto que están en “*bastantes*” de ellas (gráficas 143 y 144).

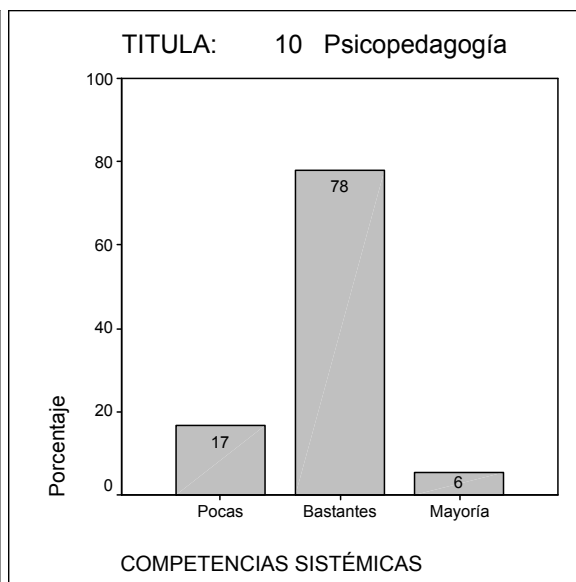
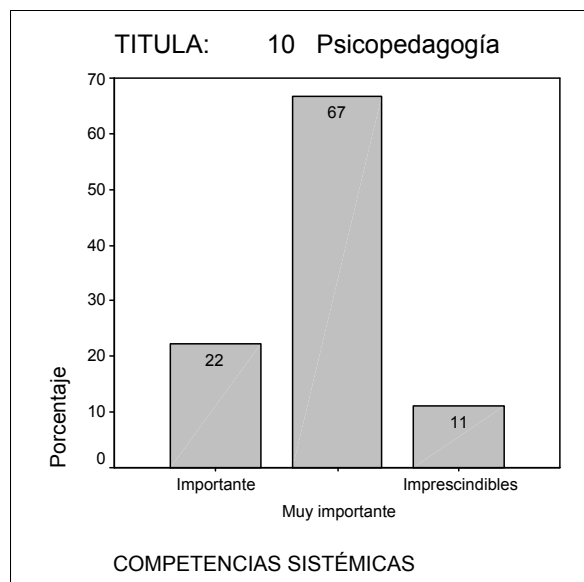


Gráfico 143. Importancia para su futuro.

Gráfico 144. Presencia en las asignaturas.

Analizando cada una de las competencias que conforma este bloque de competencias, para la mitad de los estudiantes encuestados en Psicopedagogía es “*imprescindible*” para su futuro trabajo la “apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida”. Al tiempo, no hay ninguna competencia que sea “*nada*” importante para su acceso al mercado laboral. El “liderazgo” no está presente en “*ninguna*” de las asignaturas del plan de estudios para el 33,3%. En el lado contrario se encuentra que no están presentes en “*todas*” las asignaturas, ninguna de las competencias sistémicas (tabla 26).

<i>Titulación</i>	<i>Psicopedagogía</i>				
	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Autonomía en el aprendizaje	0	23,5	⊗	0	0
Adaptación a nuevas situaciones	0	33,3	⊗	0	0
Creatividad	0	16,7	⊗	5,6	0
Liderazgo	0	5,6	⊗	33,3	0
Iniciativa y espíritu emprendedor	0	23,5	⊗	5,9	0
Apertura hacia el aprendizaje a lo	0	50	⊗	0	0

largo de toda la vida			X		
Ética profesional	0	16,7	X	0	0
Gestión por procesos con indicadores de calidad	0	5,6	X	5,6	0

Tabla 26. Competencias sistémicas. Psicopedagogía.

8.3. PEDAGOGÍA “BLENDED LEARNING”

8.3.1. COMPETENCIA INSTRUMENTAL

Importancia para su futuro

Para los Pedagogos las competencias instrumentales son “importantes” en el 66,7% de los casos, a lo que hay que sumar el 33,3% restante que las considera como “muy importantes”. Destaca que no hay nadie que considere a este grupo de competencias como “poco o nada importante” para su futuro profesional (tabla 27).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	12	66,7	66,7	66,7
	Muy importante	6	33,3	33,3	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 27. Importancia para su futuro. Pedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

En la presencia, el 72,2% de los Pedagogos afirman que se trabajan en “bastante” frente a algo más del 27,8% que consideran que su presencia es en “pocas” de las asignaturas. Destacando en estos datos que no hay ninguno que afirme que están presentes en la “mayor parte o en todas” las asignaturas del plan de estudios (tabla 28).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	5	27,8	27,8	27,8
	Se trabaja en bastantes	13	72,2	72,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 28. Presencia en las asignaturas. Pedagogía EPA.

Comparación Opiniones

Para los alumnos de esta titulación, nos encontramos con que existe una falta de relación entre la importancia que tienen este grupo de competencias, para su futuro profesional y la presencia que tienen dentro del plan de estudios. De esta forma son muy importantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas y un porcentaje elevado valora que su presencia es en pocas de las asignaturas (gráficas 145 y 146).

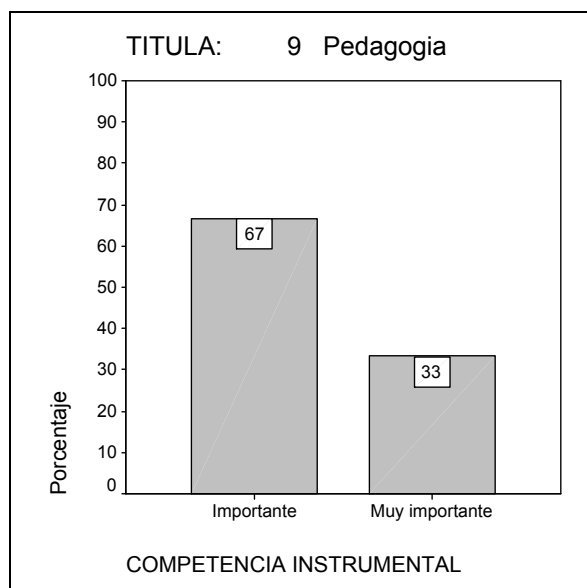


Gráfico 145. Importancia para su futuro.

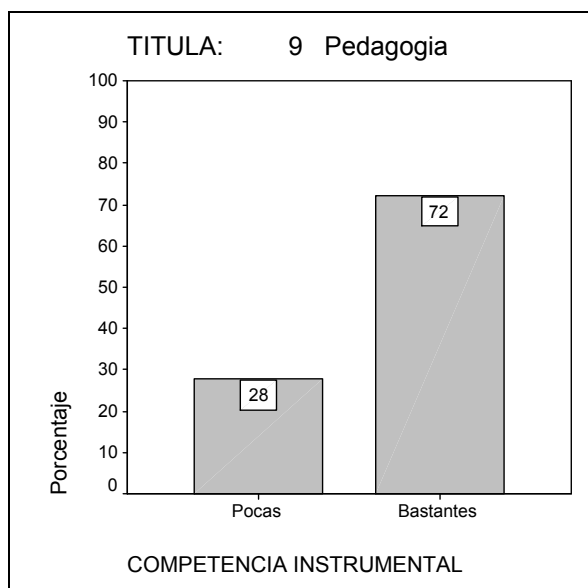


Gráfico 146. Presencia en las asignaturas.

Analizando cada una de las competencias tenemos que para los alumnos de Pedagogía hay una competencia que no es imprescindible, en concreto “comunicación oral y escrita en la lengua materna”. Mientras que no son nada importantes para el futuro laboral las competencias: “Capacidad de análisis y síntesis”, “Organización y planificación” y “Resolución de problemas y toma de decisiones”. En el lado opuesto tenemos que son imprescindibles para su futuro dentro del mercado laboral las competencias: “Organización y planificación” y “Resolución de problemas y toma de decisiones” por encima del 30%. En cuanto a la presencia en las asignaturas tenemos que no están presentes en ninguna con un 72,2% la “Comunicación en una lengua extranjera”, seguida con un 50% la “Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional”. Mientras que no están presentes en todas las asignaturas las siguientes competencias: “Comunicación oral y escrita en la lengua materna”, “Comunicación en una lengua extranjera”, “Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional”, “Gestión de la información” y “Resolución de problemas y toma de decisiones” (tabla 29).

<i>Titulación</i>	<i>Pedagogía EPA</i>				
<i>Competencia Instrumental</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Capacidad de análisis y síntesis	0%	22,2%	X	0%	11,1%
Organización y planificación	0%	38,9%	X	0%	5,6%
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	5,6%	16,7%	X	16,7%	0%
Comunicación en una lengua extranjera	38,9%	0%	X	72,2%	0%
Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	16,7%	11,1%	X	50%	0%
Gestión de la información	5,9%	5,9%	X	5,6%	0%
Resolución de problemas y toma de decisiones	0%	33,3%	X	5,6%	0%

Tabla 29. Competencias instrumentales. Pedagogía EPA.

8.3.2. COMPETENCIAS INTERPERSONAL

Importancia para su futuro

Para los Pedagogos el 94,5% afirman que las competencias interpersonales son consideradas como “*muy importantes e imprescindibles*”, mientras que tan sólo un 5,6% de los encuestados las valoran como “importantes” para su futuro profesional. Destacar que no hay ninguno que las considere como “*poco o nada importantes*” (tabla 30).

COMPETENCIA INTERPERSONAL ^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Importante	1	5,6	5,6	5,6
Muy importante	10	55,6	55,6	61,1
Imprescindibles	7	38,9	38,9	100,0
Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 30. Importancia para tu futuro trabajo. Pedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

En este caso tenemos que no hay ninguno de los encuestados que considere que están presentes “*todas*” las asignaturas. Sin embargo el 39,9% afirman que se trabajan en “*la mayor parte*” de las asignaturas, frente a un 11,1% que consideran que se trabajan “*pocas o*

en ninguna” de las asignaturas. Por último cabe destacar que para la mitad de los encuestados se trabajan las competencias interpersonales en “bastantes” de las asignaturas (tabla 31).

COMPETENCIA INTERPERSONAL ^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No se trabaja en ninguna	1	5,6	5,6	5,6
Se trabaja en pocas	1	5,6	5,6	11,1
Se trabaja en bastantes	9	50,0	50,0	61,1
se trabaja en la mayor parte	7	38,9	38,9	100,0
Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 31. Presencia en las asignaturas. Pedagogía EPA.

Comparación de opiniones

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y la aplicación que perciben de las competencias interpersonales en las diferentes disciplinas. Es decir, de nuevo sucede como en el caso de la valoración global, es decir, que son consideradas como muy importantes, mientras que su presencia en las asignaturas del plan de estudios no es directamente proporcional (gráficas 147 y 148).

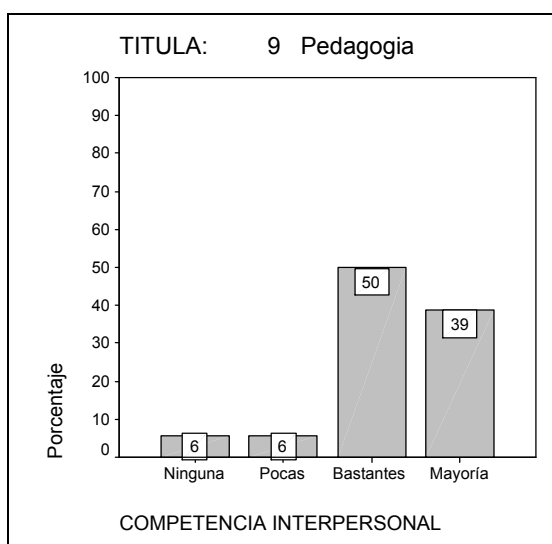
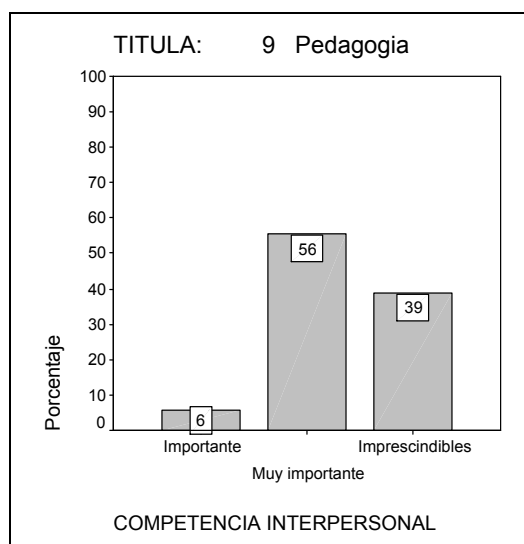


Gráfico 147. Importancia para su futuro. Gráfico 148. Presencia en las asignaturas.

Analizando todas y cada una de las competencias que se incluyen en este bloque tenemos que para los alumnos de Pedagogía no hay ninguna competencia que no sea importante. De tal manera los alumnos valoran como “imprescindibles”: las “Habilidades

interpersonales”, el “Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad”, “Compromiso ético” por encima del 50%, en concreto con un 61,1%, 55,6% y 50% respectivamente. Para el 22,2% de los encuestados la competencia “compromiso ético” no está presente en “ninguna” de las asignaturas, mientras que un 16,7% afirman que la “Capacidad crítica y autocrítica” lo está en “todas” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 32).

Titulación	<i>Pedagogía EPA</i>				
	Nada	Imprescindible		Ninguna	Todas
Competencia Interpersonal					
Capacidad crítica y autocrítica	0%	38,9%	X	0%	16,7%
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	0%	33,3%	X	0%	5,6%
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad	0%	55,6%	X	5,6%	5,6%
Habilidades interpersonales	0%	61,1%	X	11,1%	5,6%
Compromiso ético	0%	50%	X	22,2%	5,6%

Tabla 32. Competencia interpersonal. Pedagogía EPA.

8.3.3. COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Importancia para su futuro

El 88,9% de los Pedagogos encuestados afirman que las competencias sistémicas son consideradas “importantes o muy importantes”, mientras que para el 11,1% son “imprescindibles” para su futuro profesional y el acceso al mercado laboral (tabla 33).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	2	11,1	11,1	11,1
	Muy importante	14	77,8	77,8	88,9
	Imprescindibles	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 33. Importancia para su futuro. Pedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

Ningún alumno afirma que se trabajan en “todas”, frente a un 11,1% que consideran que su presencia es en “pocas” de las asignaturas. Mientras que el mayor porcentaje, en concreto un 83,3%, afirman que su presencia es en “bastante” de las asignaturas. Finalmente tan sólo un 5,6% valoran que están presentes en “la mayor parte” (tabla 34).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS ^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Se trabaja en pocas	2	11,1	11,1	11,1
Se trabaja en bastantes	15	83,3	83,3	94,4
Se trabaja en la mayor parte	1	5,6	5,6	100,0
Total	18	100,0	100,0	

a. Titulación = Pedagogía

Tabla 34. Presencia en las asignaturas. Pedagogía EPA.

Comparación de opiniones

En esta titulación se manifiestan diferencias significativas entre la valoración que los alumnos asignan a la importancia para el trabajo futuro y la puesta en práctica que perciben en las diferentes disciplinas. Es decir, se manifiestan diferencias significativas entre la importancia que tienen para su futuro en el mercado laboral (muy importante) y la percepción de la presencia en el plan de estudios, proporcionalmente hablando (gráfico 149 y 150).

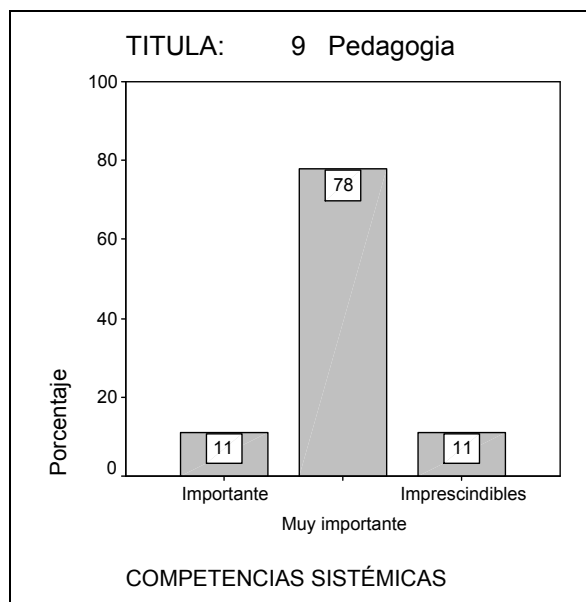


Gráfico 149. Importancia para su futuro.

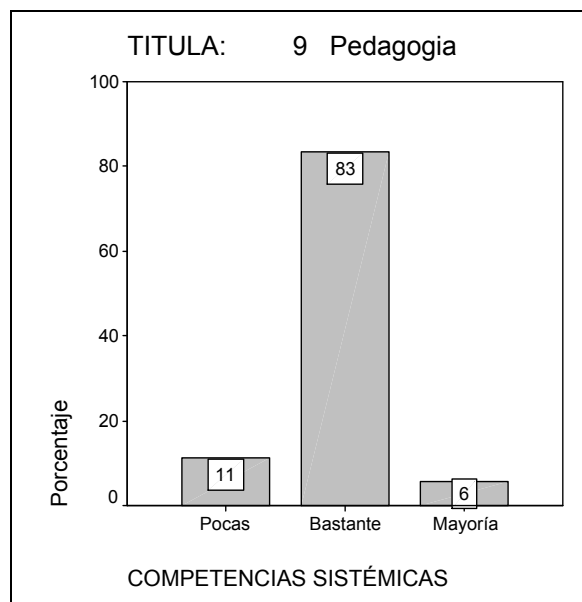


Gráfico 150. Presencia en las asignaturas.

En el análisis de todas las respuestas recibidas por cada una de las competencias, para los alumnos de Pedagogía la referida a la “Iniciativa y espíritu emprendedor” no es nada

importante para el 11,1%. De esta forma el 50%, valoran como “imprescindibles” la “ética profesional”, seguida por el 44,4%, respectivamente, la “autonomía en el aprendizaje” y la “adaptación a nuevas situaciones”. Para el 22,2% de los encuestados la competencia “iniciativa y espíritu emprendedor” no está presente en “ninguna” de las asignaturas, mientras que un 33,3% afirman que el “liderazgo” está presente en “todas” las asignaturas que componen el plan de estudios (tabla 35).

<i>Titulación</i>	<i>Pedagogía EPA</i>				
<i>Competencias Sistémicas</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Autonomía en el aprendizaje	0%	44,4%	X	0%	5,6%
Adaptación a nuevas situaciones	0%	44,4%	X	0%	5,6%
Creatividad	0%	27,8%	X	5,6%	5,6%
Liderazgo	0%	33,3%	X	11,1%	33,3%
Iniciativa y espíritu emprendedor	11,1%	5,6%	X	22,2%	5,6%
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	0%	22,2%	X	11,1%	5,6%
Ética profesional	0%	50%	X	11,1%	5,6%
Gestión por procesos con indicadores de calidad	0%	38,9%	X	11,1%	0%

Tabla 35. Competencias sistémicas. Pedagogía EPA.

8.4. PSICOPEDAGOGÍA “BLENDED LEARNING”

8.4.1. Competencia Instrumental

Importancia para su futuro

El 94,4% de las repuestas valoran que para el futuro profesional estas competencias son entre “*muy importantes e imprescindibles*”, destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente*” importantes (tabla 36).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL ^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Importante	4	5,6	5,6	5,6
Muy importante	44	61,1	61,1	66,7
Imprescindibles	24	33,3	33,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 36. Importancia para su futuro. Psicopedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

En cuanto a la presencia tenemos que el 16,9% de los Psicopedagogos afirma que es en “*pocas*”, mientras que el 43,6% señala que su presencia sea en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas del plan de estudios. Por último el 39,4% de los encuestados afirman que la presencia es en “*bastante*” de las asignaturas (tabla 37).

COMPETENCIA INSTRUMENTAL ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	12	16,7	16,9	16,9
	Se trabaja en bastantes	28	38,9	39,4	56,3
	se trabaja en la mayor parte	28	38,9	39,4	95,8
	Se trabaja en todas	3	4,2	4,2	100,0
	Total	71	98,6	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,4		
Total		72	100,0		

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 37. Presencia en las asignaturas. Psicopedagogía EPA.

Comparación de opiniones

Al igual que en la titulación anterior, hallamos una falta de relación directamente proporcional entre la importancia que tienen para su futuro profesional y la presencia que tienen en las asignaturas. Mientras que son muy importantes para los alumnos no están presentes en la mayor parte de las asignaturas (gráficas 151 y 152).

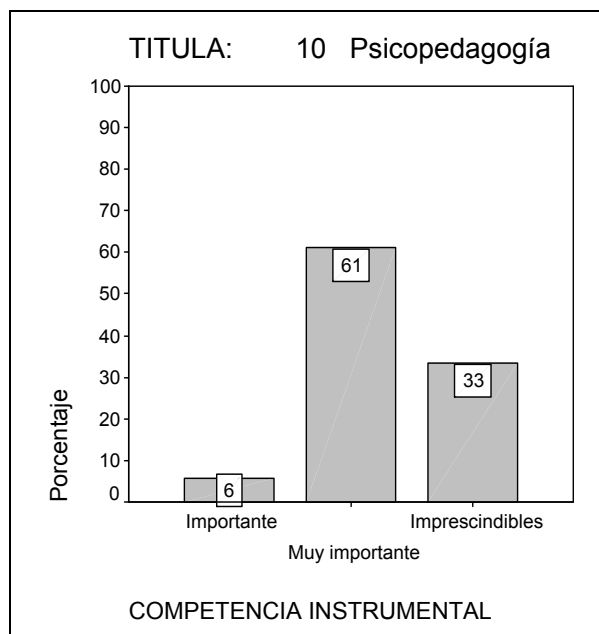


Gráfico 151. Importancia para su futuro.

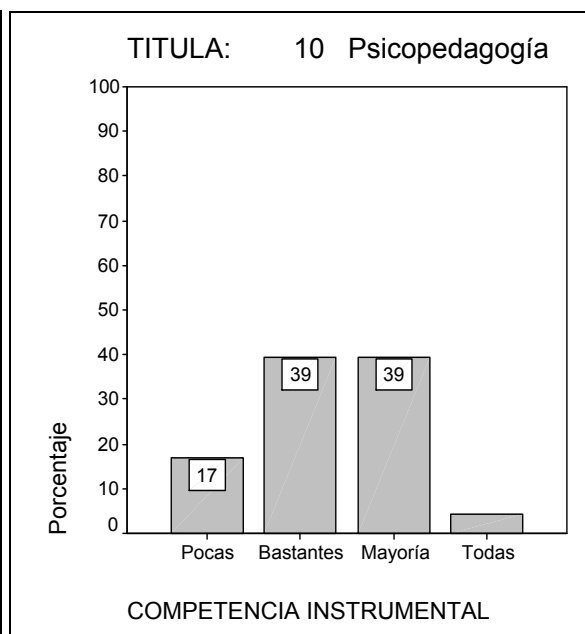


Gráfico 152. Presencia en las asignaturas.

Para el 68,1% de los estudiantes de Psicopedagogía es “imprescindible” para su futuro trabajo la “organización y planificación”, seguido de la “resolución de problemas y la toma de decisiones” y de la “comunicación oral y escrita en la lengua materna” con un 67,6% y 61,1%, respectivamente. Sin embargo son consideradas como “nada” importantes la “comunicación en una lengua extranjera” y la “utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional”. Del mismo modo la “comunicación en una lengua extranjera” no está presente en “ninguna” de las asignaturas del plan de estudios para (prácticamente) el total de alumnos, en concreto para el 57,1%. Por el contrario se encuentra presente en “todas” las asignaturas la “comunicación oral y escrita en la lengua materna” para el 42,3%, seguido con un 28% de la “capacidad de análisis y síntesis” y “organización y planificación” (tabla 38).

<i>Titulación</i>	<i>Psicopedagogía EPA</i>				
<i>Competencia Instrumental</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Capacidad de análisis y síntesis	0%	52,1%		0%	28,6%
Organización y planificación	0%	68,1%		0%	28,2%
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	0%	61,1%		2,8%	42,3%
Comunicación en una lengua extranjera	7,1%	28,6%		57,1%	2,9%

Utilización de las TIC en el estudio y en el ámbito profesional	1,4%	42,9%	X	8,8%	22,1%
Gestión de la información	0%	29,2%	X	1,4%	14,1%
Resolución de problemas y toma de decisiones	0%	67,6%	X	5,7%	11,4%

Tabla 38. Competencias instrumentales. Psicopedagogía EPA.

8.4.2. COMPETENCIA INTERPERSONAL

Importancia para su futuro

El 97,2% de los Psicopedagogas valoran que son entre “*muy importantes e imprescindibles*”, destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente*” importantes. (tabla 39).

COMPETENCIA INTERPERSONAL ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	2	2,8	2,8	2,8
	Muy importante	32	44,4	44,4	47,2
	Imprescindibles	38	52,8	52,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 39. Importancia para tu futuro trabajo. Psicopedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

En cuanto a la presencia nos encontramos con que para el 21,1% de los sujetos muestra analizados afirman que se desarrollan en “*ninguna o pocas*”, mientras que el porcentaje más alto se corresponde con aquellos que señalan que están presentes en “*bastantes*” de las asignaturas del plan de estudios. Cabe destacar, que un 32,4% afirma que su presencia se distingue en la “*mayor parte o en todas*” las asignaturas (tabla 40).

COMPETENCIA INTERPERSONAL ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No se trabaja en ninguna	2	2,8	2,8	2,8
	Se trabaja en pocas	13	18,1	18,3	21,1
	Se trabaja en bastantes	33	45,8	46,5	67,6
	se trabaja en la mayor parte	21	29,2	29,6	97,2
	Se trabaja en todas	2	2,8	2,8	100,0
	Total	71	98,6	100,0	
Perdidos	NS/NC	1	1,4		
Total		72	100,0		

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 40. Presencia en las asignaturas. Psicopedagogía EPA.

Comparación de opiniones

Al igual que en Pedagogía, encontramos que no existe relación directa entre la importancia y la presencia en Psicopedagogía. Por lo tanto son imprescindibles para los alumnos y su futuro profesional, pero no están presentes en la todas las asignaturas en la misma relación porcentual (gráficas 153 y 154).

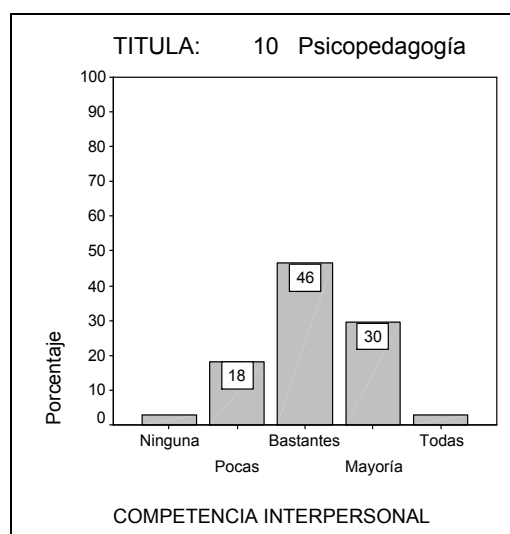
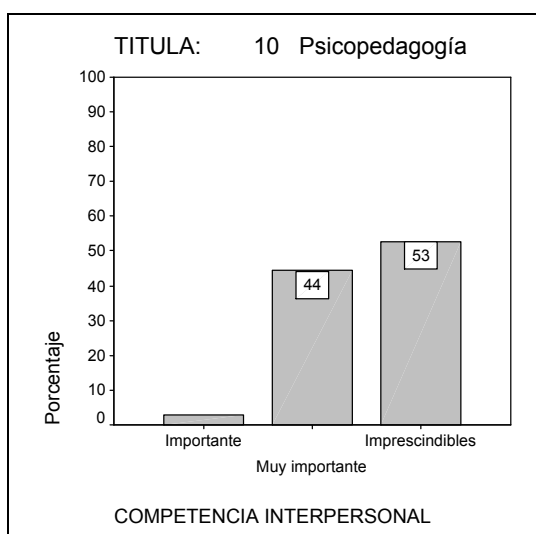


Gráfico 153. Importancia para su futuro.

Gráfico 154. Presencia en las asignaturas.

Para el 61,1% de los estudiantes de Psicopedagogía es “imprescindible” para su futuro trabajo: el “Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” y el “Compromiso ético”. Al tiempo, no hay ninguna competencia que sea “nada” importante para su acceso al mercado laboral. Por el contrario se encuentra presente en “todas” las asignaturas el “reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad” para el 21,4%. Del mismo modo, para el 7% las competencias: “Capacidad para integrarse y comunicar con expertos”,

las “habilidades interpersonales” y el “compromiso ético” no están presentes en “ninguna” de las asignaturas del plan de estudios (tabla 41).

<i>Titulación</i>	<i>Psicopedagogía EPA</i>				
<i>Competencia Interpersonal</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Capacidad crítica y autocrítica	0%	47,9%	X	5,7%	7,1%
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos	0%	56,9%	X	7%	11,3%
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multi	0%	61,1%	X	5,7%	21,4%
Habilidades interpersonales	0%	58,3%	X	7%	9,9%
Compromiso ético	0%	61,1%	X	7%	12,7%

Tabla 41. Competencia interpersonal. Psicopedagogía EPA.

8.4.3. COMPETENCIAS SISTÉMICAS

Importancia para su futuro

El 91,6% de las repuestas recogidas afirman que son entre “*muy importantes e imprescindibles*” destacando que ninguno de los encuestados las consideran como “*nada o relativamente*” importantes para su futuro (tabla 42).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Importante	6	8,3	8,3	8,3
	Muy importante	41	56,9	56,9	65,3
	Imprescindibles	25	34,7	34,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 42. Importancia para su futuro. Psicopedagogía EPA.

Presencia en las asignaturas

En este sentido nos encontramos con que un 14,3% de los Psicopedagogos afirman que se desarrollan en “*pocas*” de las asignaturas. Mientras que el para el 32,8% su presencia es en “la mayor parte o en todas” las asignaturas. Por último, y con el mayor porcentaje, en concreto un 52,9% valoran que la presencia de este grupo de competencias dentro del plan de estudios es en “bastante” de las asignaturas cursadas (tabla 43).

COMPETENCIAS SISTÉMICAS ^a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se trabaja en pocas	10	13,9	14,3	14,3
	Se trabaja en bastantes	37	51,4	52,9	67,1
	Se trabaja en la mayor parte	18	25,0	25,7	92,9
	Se trabaja en todas	5	6,9	7,1	100,0
	Total	70	97,2	100,0	
Perdidos	NS/NC	2	2,8		
Total		72	100,0		

a. Titulación = Psicopedagogía

Tabla 43. Presencia en las asignaturas. Psicopedagogía EPA.

Comparación de opiniones

Al igual que sucedía con los datos de la titulación anterior, los resultados nos muestran que no existe una relación directa entre la importancia y la presencia. Son muy relevantes para los alumnos pero no están presentes en la mayor parte de las asignaturas, proporcionalmente hablando. Si bien es cierto que si lo están en “*bastantes*” de las asignaturas del plan de estudio (gráficas 155 y 156).

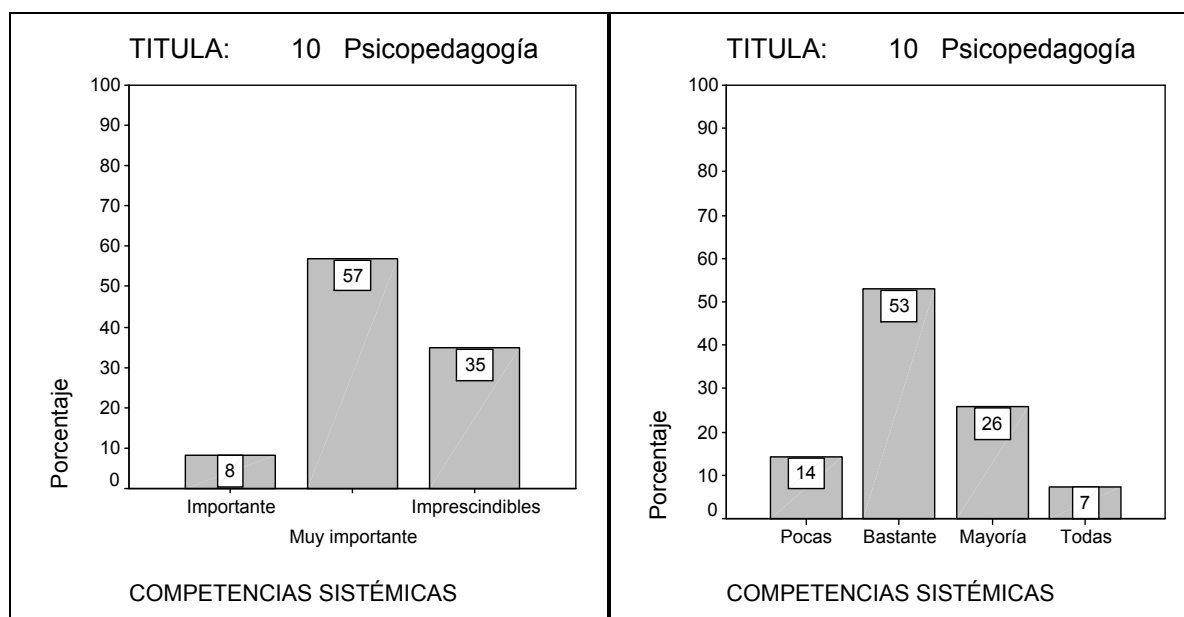


Gráfico 155. Importancia para su futuro. Gráfico 156. Presencia en las asignaturas.

Para más de la mitad de los estudiantes encuestados en Psicopedagogía son “imprescindible” para su futuro trabajo: la “Ética profesional”, la “Adaptación a nuevas situaciones” y la “Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida”, con un 61,1%, 58,3% y 56,3 respectivamente. Al tiempo, la competencia “Liderazgo” es entendida como

nada importante para su acceso al mercado laboral. El “liderazgo” no está presente en “ninguna” de las asignaturas del plan de estudios para el 21,4%. Por el contrario se encuentra que no están presentes en “todas” las asignaturas, ninguna de las competencias sistemáticas (tabla 44).

<i>Titulación</i>	<i>Psicopedagogía EPA</i>				
<i>Competencias Sistémicas</i>	<i>Nada</i>	<i>Imprescindible</i>		<i>Ninguna</i>	<i>Todas</i>
Autonomía en el aprendizaje	0%	45,1%	X	2,9%	35,7%
Adaptación a nuevas situaciones	0%	58,3%	X	5,7%	20%
Creatividad	0%	41,7%	X	8,6%	8,6%
Liderazgo	4,2%	22,2%	X	21,4%	4,3%
Iniciativa y espíritu emprendedor	0%	46,5%	X	10,3%	11,8%
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida	1,4%	56,3%	X	7,2%	20,3%
Ética profesional	0%	61,1%	X	8,6%	21,4%
Gestión por procesos con indicadores de calidad	1,4%	21,1%	X	7,4%	10,3%

Tabla 44. Competencias sistémicas. Psicopedagogía EPA.

8.5. COMPARACIÓN TITULACIONES EDUCACIÓN: PRESENCIAL Y SEMI-PRESENCIAL.

Dentro de este apartado vamos a realizar una comparación entre las valoraciones ofrecidas por los alumnos encuestados de cada una de las competencias. Comparación que se realiza bajo el criterio “modalidad de estudio”, ya sea esta presencial o semi-presencial.

Entendemos que esta comparación nos va a ofrecer una visión mucho más amplia de cada una de las competencias y de la valoración que tienen un grupo de alumnos, que en la mayoría de los casos no dispone de un conocimiento real del mercado laboral, como es el caso de los alumnos en su modalidad presencial. Mientras que los encuestados en la modalidad semi-presencial, disponen de un conocimiento mucho más real del entorno laboral, de hecho hay un gran porcentaje que dispone de esta experiencia. Por lo tanto, la comparación de las distintas valoraciones nos puede permitir conocer más ampliamente la valoración de las distintas competencias estudiadas.

8.5.1. COMPETENCIA INSTRUMENTAL

PEDAGOGÍA:

Por lo que se refiere a la importancia de las competencias instrumentales de para su futuro profesional, como se ha podido comprobar en las tablas anteriores, el 66,7% de los Pedagogos EPA consideran este tipo de competencias como “importantes”, así como que el 33,3% restante las consideran “muy importantes”. Mientras que en el caso de los encuestados en Pedagogía presencial el 71,4% valoran este grupo de competencias como “muy importantes” y para el 28,6% restante son “imprescindibles”. Por lo tanto podemos concluir que este grupo de competencias, aún siendo altamente valoradas por ambas modalidades de estudio, para los encuestados en la modalidad presencial son entre “muy importantes e imprescindibles” para su futuro profesional, mientras que para los encuestados en la modalidad semi-presencial, su valoración oscila entre “importante y muy importante” para su futuro profesional.

Por alusión a la presencia en las asignaturas, existe diferencias entre la modalidad presencial y semi-presencial. En primer lugar, mientras que para el 28,6% de los encuestados en la modalidad presencial la presencia es en la “mayor parte”, sin embargo en la modalidad semi-presencial la presencia en “bastantes” de las asignaturas del plan de estudios.

PSICOPEDAGOGÍA:

En lo que se refiere a la importancia para el futuro, nos encontramos con la siguiente comparativa; en primer lugar tenemos que para ambas modalidades de estudio son imprescindibles, si bien para los encuestados en la modalidad semi-presencial es el doble que en la forma presencial. En segundo lugar más del 60% de los encuestados en ambas modalidades consideran a este grupo de competencias como “muy importantes” para su futuro dentro del mercado laboral.

Por lo que se refiere a la presencia en las asignaturas en Psicopedagogía: en primer lugar y para el 88,9% de los encuestados de la modalidad presencial, el desarrollo de las competencias instrumentales se produce en “bastante” de las asignaturas, mientras que para los alumnos en la modalidad semi-presencial en la mitad de los contenidos desarrollados. En segundo lugar, si bien ambas modalidades señalan que su presencia es en pocas de las asignaturas, la verdad es, que los encuestados en la modalidad semi-presencial es más del doble de la valoración de los alumnos en la modalidad presencial, 39,4% y 11,1% respectivamente. Por lo tanto

para los alumnos en la modalidad semi-presencial existe una carencia en cuanto a la presencia que tiene este grupo de competencias dentro del plan de estudios, y por lo tanto haría falta poner un mayor énfasis en este grupo de competencias dentro del plan de estudios.

Competencia instrumental				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Ninguna	0	0	0	0
Pocas	14,3	27,8	11,1	39,4
Bastantes	57,1	72,2	88,9	39,4
Mayor parte	28,6	0	0	4,2
Todas	0	0	0	0

Tabla 45. Comparación presencia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Instrumental

Competencia instrumental Importancia				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Nada	0	0	0	0
Relativamente	0	0	0	0
Importante	0	66,7	22,2	5,6
Muy importante	71,4	33,3	66,7	61,1
Imprescindible	28,6	0	11,1	33,3

Tabla 46. Comparación importancia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Instrumental

8.5.2. COMPETENCIA INTERPERSONAL

PEDAGOGÍA:

En cuanto a la importancia para el futuro encontramos que para ambas modalidades de estudio son “imprescindibles y muy importantes” con una pequeña variación porcentual. Por lo tanto podemos concluir que ambas modalidades de estudio afirman que las competencias interpersonales son necesarias para su futuro profesional dentro del mercado laboral.

Sin embargo se establecen diferencias en lo que se refiere a la presencia en las distintas asignaturas del plan de estudio. Por un lado los alumnos de la modalidad presencial afirman que la presencia que tienen las competencias interpersonales es en “ninguna y pocas” mayoritariamente, 14,2% y 42,9% respectivamente. Por otro lado,

para el 38,9% de los encuestados en la modalidad semi-presencial la presencia se produce en la “mayor parte” y para el 50% en “bastante” de las asignaturas. De esta forma existen discrepancias entre la presencia que tienen dentro del plan de estudios.

PSICOPEDAGOGÍA:

En esta titulación, en lo que se refiere a la importancia para el futuro, existe de nuevo relación. Si bien para 97,2% los encuestados en la modalidad semi-presencial son entre “imprescindibles y muy importantes”, mientras que para la modalidad presencial son el 88,9% los que la consideran de la misma manera. Se puede decir que ambas titulaciones valoran como altamente necesarias para su futuro a este grupo de competencias.

Si bien como se ha señalado anteriormente, existía relación en cuanto a la importancia de las competencias en el caso de la presencia en las asignaturas nos encontramos con diferencias: en primer lugar el 21,1% de los encuestado en la modalidad semi-presencial afirman que la presencia es en “ninguna y pocas” de las asignaturas. En el caso de la modalidad presencial, un 5,6% de sujetos valoran su presencia en “pocas” de las asignaturas del plan de estudios. Sin embargo, existe una mayor relación (27,8% y 29,6% presencial y semi-presencial, respectivamente) en el caso de su presencia en la “mayor parte” de las asignaturas. Por último el mayor porcentaje corresponde al de en “bastantes” de las asignaturas.

Competencia interpersonal importancia				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Nada	0	0	0	0
Relativamente	0	0	0	0
Importante	0	5,6	11,1	2,8
Muy importante	57,1	55,6	66,7	44,4
Imprescindible	42,9	38,9	22,2	52,8

Tabla 47. Comparación importancia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Interpersonal.

Competencia interpersonal presencia				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Ninguna	14,2	5,6	0	2,8
Pocas	42,9	5,6	5,6	18,3
Bastantes	28,6	50	66,7	46,5
Mayor parte	0	38,9	27,8	29,6
Todas	14,3	0	0	2,8

Tabla 48. Comparación presencia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Interpersonal.

8.5.3. COMPETENCIAS SISTÉMICAS

PEDAGOGÍA:

Las competencias sistémicas son valoradas por ambas modalidades como muy necesarias, de hecho, el 100% de los Pedagogos en su modalidad presencial consideran que son entre “muy importantes e imprescindibles”, de la misma forma que para el 88,9% de los encuestados en la modalidad semi-presencial. De este modo podemos afirmar que las competencias sistémicas son altamente necesarias para el futuro laboral de los Pedagogos.

En lo que se refiere a la presencia en las asignaturas tenemos que tan solo el 14,3% de los encuestados en la modalidad presencial afirman que están presentes en “todas” las asignaturas, frente a ninguno de los encuestados en la modalidad semi-presencial. Si bien también existen diferencias en cuando que hay un 42,9% de los alumnos de la modalidad presencial que consideran que su presencia es en “pocas” frente al 11,1% de la modalidad semi-presencial. Por último ambas modalidades valoran que su presencia es en “bastantes” de las asignaturas, si bien la diferencia es aproximadamente el doble entre la modalidad presencial y semi-presencial, 42,9% y 83,3% respectivamente.

PSICOPEDAGOGÍA:

Para el 100% de los Psicopedagogos de ambas modalidades las competencias sistémicas son importantes para su futuro en el mercado laboral. Si bien, es cierto que son los alumnos de la modalidad semi-presencial los que las consideran como “imprescindibles” para su futuro profesional (34,7% y 11,1% respectivamente).

En lo que se refiere a la presencia en las asignaturas, nos encontramos con que ambas modalidades de estudio (16,7% y 14,3% respectivamente) afirman que la presencia es en “pocas” de las asignaturas. Sin embargo existen diferencias entre su presencia en la mayor parte o todas. Por un lado, el 32,8% de los encuestados en la modalidad semi-presencial valoran que su presencia es en la “mayor parte o todas” frente al 5,8% de los encuestados en la modalidad presencial. Por último ambas titulaciones consideran que la presencia es en “bastantes” de las asignaturas.

Competencia Sistémica importancia				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Nada	0	0	0	0
Relativamente	0	0	0	0
Importante	0	11,1	22,2	8,3
Muy importante	57,1	77,8	66,7	56,9
Imprescindible	42,9	11,1	11,1	34,7

Tabla 49. Comparación importancia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Sistémica.

Competencia Sistémica presencia				
	Pedagogía	Pedagogía EPA	Psicopedagogía	Psicopedagogía EPA
Ninguna	0	0	0	0
Pocas	42,9	11,1	16,7	14,3
Bastantes	42,9	83,3	77,8	52,9
Mayor parte	0	5,6	5,8	25,7
Todas	14,3	0	0	7,1

Tabla 50. Comparación presencia. Pedagogía y Psicopedagogía. Competencia Sistémica.

9. ACTIVIDADES PARA COMPETENCIAS

Dentro de este apartado describimos y explicamos una serie de actividades que se dirigen a la consecución de las distintas competencias, ya sean interpersonales, instrumentales o sistémicas.

Las cuatro actividades elaboradas pueden servir de guía orientativa a los distintos profesores en sus proyectos de aula y en el día a día de su labor docente. Indudablemente, todas estas actividades presentadas son un pequeño espectro dentro de las posibilidades existentes. Se han seleccionado al considerarse genéricas y representativas de algunas de las competencias valorada como “imprescindibles” por los alumnos encuestados, al ser generales y aplicables a una gran nº de contextos (titulaciones y tipos de asignaturas). Al tiempo, todas ellas deben adaptarse a los objetivos, contenidos y criterios metodológicos específicos de cada una de las asignaturas, así como al grupo de alumnos, al profesor que las imparta y a las características propias de cada titulación.

Las actividades se presentan con una misma estructura. En primer lugar se realiza una definición, en segundo lugar se incluye la competencia o competencias a las que va destinada, en tercer lugar se realiza su correspondiente explicación y desarrollo, en cuarto lugar se exponen diversos criterios de evaluación y por último se ofrecen algunos ejemplos prácticos de cada una de ellas ordenados por nivel de dificultad.

Creemos que esta propuesta de actividades puede servir como “repertorio didáctico” que los profesores de las diversas titulaciones pueden utilizar en su proyecto docente.

Es importante señalar que recogemos actividades que se pueden destinar a la consecución de distintas competencias, tanto dentro de un mismo grupo, como referidas distintos grupos de clasificación (instrumental, interpersonal o sistémica).

Destacar que algunas competencias tales como (Gestión de la información, Iniciativa y espíritu emprendedor, Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, Gestión por procesos con indicadores de calidad, Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad, Compromiso ético) no se han desarrollado actividades concretas. Creemos que su alto grado de complejidad y especificidad requieren de un planteamiento metodológico integrado y global.

Para finalizar, es evidente que no todas las competencias deben estar recogidas en los proyectos docentes de todas las asignaturas de las diferentes titulaciones. Se entiende que el alumno debe adquirirlas al terminar sus estudios superiores. De este modo, un trabajo interdisciplinar entre el equipo docente de cada una de las titulaciones determinará que competencias, y por tanto actividades, deben ser alcanzadas en cada una de las disciplinas.

<i>PHILLIPS 6/6</i>
<i>Definición</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cirigliano y Villaverde lo definen como: “<i>Un grupo grande se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los subgrupos se extrae luego la conclusión general</i>”¹⁰.
<i>Competencias a las que va destinada</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de análisis y síntesis. ✓ Resolución de problemas y toma de decisiones. ✓ Creatividad. ✓ Capacidad crítica y autocrítica.
<i>Explicación y Desarrollo</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta es una técnica particularmente útil para grupos de más de 20 personas. ✓ Tiene como finalidades¹¹: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recoger información y completar un tema. 2. Evaluar una actividad y llegar a acuerdos. ✓ Los objetivos generales que persigue son los siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lograr una participación democrática en los grupos numerosos 2. Permitir y promover la participación activa de todos los miembros de un grupo, por grande que éste sea. 3. Obtener las opiniones de todos los miembros en un tiempo muy breve. 4. Llegar a la toma de decisiones obteniendo información o puntos de vista de gran número de personas acerca de un problema o cuestión. ✓ Mediante esta técnica se desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración, además de que ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros. Estimula la responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos. ✓ Para preparar esta técnica se requiere de poca preparación y el tema puede estar previsto o bien el que surja en el desarrollo del grupo. ✓ En lo que hace referencia al desarrollo de esta técnica, debemos tener en cuenta los siguientes pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. El director formula con precisión la pregunta o tema.

¹⁰ CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires. Humanitas. 1972. 5ª Edición. P. 148 y ss.

¹¹ GAN, F. et al. *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona. Apóstrofe, D.L. 1995. pp. 199-201.

2. Explica la formación de grupos de 6 personas o alumnos.
3. En cada subgrupo se designa a un coordinador y un secretario.
4. El coordinador es quien controla el tiempo y que permita que cada miembro pueda exponer sus ideas.
5. El secretario anota las conclusiones o resúmenes.
6. El tiempo de exposición es de 1 minuto para cada uno de los sujetos o alumnos.
7. Finalizada la exposición de cada uno se solicita a los secretarios la lectura del informe.
8. Se anotan en una pizarra las ideas o conclusiones de cada subgrupo, y al final se realiza un resumen final.
9. Al principio los temas deben ser sencillos.

✓ Siguiendo las aportaciones de Aguilar (2001, 87)¹² está técnica sirve para:

1. *“Para detectar intereses, opiniones, deseos, problemas o sugerencias de un grupo grande de personas en poco tiempo.*
2. *Para ampliar la base de comunicación y de participación al interior de un grupo numeroso.*
3. *Cuando se quiere implicar a la gente en las responsabilidades grupales.*
4. *Cuando se necesita disponer de un sondeo rápido de las opiniones o captar la disposición general prevaleciente en un grupo.*
5. *Cuando se quiere reforzar las prácticas democráticas al interior de un grupo”.*

✓ Esta técnica presenta las siguientes ventajas¹³:

1. *“Se obtienen conclusiones de todos los participantes.*
2. *Desarrollo de la síntesis.*
3. *Flexible.*
4. *Conduce a conclusiones”.*

Crterios de evaluación o pautas a revisar por el profesor

- Las soluciones que se proponen se ajustan al tema objeto de análisis
- Las ideas que se expresan tienen relación directa con el objeto de análisis.
- Cada grupo ha participado activamente en la actividad.
- Los diferentes individuos han participado y aportado ideas en cada uno de los grupos.
- La transmisión de ideas por parte de cada coordinador se corresponde a las expuestas por los

¹² AGUILAR, M^a J. *Cómo animar un grupo*. Madrid. CCS. 2001.

¹³ GAN, F. et al. Ob. cit. 1995. pp. 199-201.

diferentes miembros en cada uno de los grupos.

Ejemplo Práctico de análisis progresivo de lo más sencillo a más complejo:

1. ¿Qué temas habría que incluir en un examen ya sea final o parcial?
2. ¿Qué preguntas se podrían hacer en un examen ya sea final o parcial?
3. ¿Qué contenidos o temas se pueden proponer para realizar un trabajo?
4. ¿Qué partes /estructura tiene que tener un trabajo para presentarlo en el aula?
5. ¿Cómo se debería presentar un trabajo realizado por vosotros?
6. ¿Qué contenidos habría que dar en la asignatura para mejorar vuestra inserción en el mercado laboral?

SEMINARIOS Y TALLERES	
Definición	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seminario: Espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes. La instrucción está basada en contribuciones orales y/o escritas de los estudiantes, cuya finalidad es la de construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los mismos¹⁴. ✓ Para Cirigliano y Villaverde (1972, 170)¹⁵ un seminario es: “<i>un grupo reducido investiga o estudia intensivamente un tema en sesiones planificadas recurriendo a fuentes originales de información</i>”. ✓ Talleres, por el contrario, con una metodología participativa y aplicada semejante, se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del tutor a las actividades individuales y/o grupales que desarrollan los estudiantes¹⁶. Workshop: Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas individuales y reciben asistencia y guía cuando son necesarias. 	
Competencias a las que va destinada	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de Análisis y Síntesis. ✓ Comunicación oral y escrita en la lengua materna. ✓ Capacidad Crítica y autocrítica. ✓ Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y contextos. 	
Explicación y Desarrollo	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ De Miguel (2006, 62)¹⁷ explica que el seminario “<i>en teoría además de un espacio de trabajo, un lugar para el debate y la reflexión; sin embargo, también podemos establecer, obviando la presencialidad, que el espacio sea virtual, semipresencial, sincrónico o asincrónico, o la combinación e integración de todos ellos donde de un mismo sistema organizativo</i>”. 	

¹⁴ DE MIGUEL, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid. Alianza. 2006. p. 53.

¹⁵ CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires. Humanitas. 1972. p. 197.

¹⁶ DE MIGUEL, M. Ob. cit. 2006. p. 54.

¹⁷ DE MIGUEL, M. Ob. Cit. 2006. p. 62.

- ✓ Tienen de importante que se asiente sobre la manipulación, combinando ideas, hechos, procedimientos, análisis de datos, estudios de casos, contraste de ideas... por parte del estudiante, que además le sirva para la generación de ideas y de reflexión, “y que procure transformar las habilidades del estudiante para hacerlo más autónomo”¹⁸.
- ✓ Los seminarios pueden servir como estrategia de apoyo o bien como elemento básico y central del propio sistema organizativo universitario.
- ✓ Características fundamentales (De Miguel, 2006, 53; Cirigliano y Villaverde 1972, 170)¹⁹:
 1. Interactividad, intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diábolo, la discusión y la reflexión entre los participantes
 2. La mayor relación de esta modalidad es con el “estudio de casos” y la “resolución de problemas”, presentando también una relación importante con “aprendizaje cooperativo”.
 3. Los miembros tienen los mismos intereses y un nivel semejante de información acerca del mismo.
 4. El tema exige la investigación o búsqueda de específica de diversas fuentes.
 5. Todas las tareas son planificadas.
 6. Los resultados o conclusiones son responsabilidad de todo el grupo.
 7. Todo seminario concluye con una sesión resumen y evaluación del trabajo realizado.
 8. Puede durar varios días.
- ✓ Desarrollo del Seminario:
 1. En la primera sesión estarán presentes todos los asistentes o participantes, para posteriormente dividir al grupo en subgrupos.
 2. Los grupos se subdividen entre 5 y 12 como máximo.
 3. Cada grupo designa a un director para coordinar las tareas y un secretario que tome nota de las conclusiones.
 4. Las tareas específicas son: indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en colaboración, analizar a fondo datos e informaciones, relacionar aportes, confrontar puntos de vista, hasta llegar a formular conclusiones.
 5. Al final cada grupo redactara las conclusiones obtenidas. Y se reunirán con el resto de subgrupos para dar a conocer las conclusiones obtenidas.
 6. Finalmente se logra un acuerdo general y se realizar un resumen de las conclusiones del

¹⁸ DE MIGUEL, M. Ob. Cit. 2006. p. 62.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ DE MIGUEL, M. Ob. cit 2006. p. 57 y ss.

seminario.

- ✓ Actividades relacionadas a los seminarios²⁰:
 1. Diseño de proyectos y aplicación de conocimientos.
 2. La instrumentalización.
 3. Resolución de problemas.
 4. Elaboración de informes.
 5. Memorias.
 6. Ejercicios de simulación y de ejecución.
 7. Evaluación empírica de documentos.
 8. Análisis e interpretación de textos.
 9. Organización y planificación de aplicaciones.
 10. Realización de portafolios.
- ✓ El grupo está integrado por no menos de 5 ni más de 12 miembros. Si es un grupo grande, una clase, es mejor dividirlos en grupos más pequeños.

Criterios de evaluación o pautas a revisar por el profesor

Si los alumnos son auditorio:

- ✓ Las preguntas a realizar se ajustan al tema.
- ✓ Mantienen la atención a cada una de las exposiciones.
- ✓ Los alumnos participan activamente en el proceso.
- ✓ Los alumnos recogen por escrito las ideas más importantes expuestas por cada uno de los ponentes.

En el caso de ser los alumnos sean los ponentes en la mesa redonda:

- ✓ El expositor ha utilizado un buen tono de voz.
- ✓ La información expuesta se ajusta al tema.
- ✓ Responde adecuadamente a las preguntas.
- ✓ Enumera los puntos o ideas clave del tema.
- ✓ El contenido está adaptado al auditorio.
- ✓ Exposición ordenada y clara de las ideas.
- ✓ Secuenciación en la exposición de las ideas.
- ✓ El ponente no repite puntos de vista.

ENTREVISTA A EXPERTO
Definición
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cirigliano y Villaverde realizan la siguiente definición: “Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante el auditorio, sobre un tema prefijado. Un equipo de miembros elegidos por el grupo interroga a un experto ante el auditorio sobre un tema de interés previamente establecido”²¹. ✓ Consiste en un interrogatorio realizado ante el grupo por uno de sus miembros, a un experto, persona capacitada, o especialista en un tema o actividad. ✓ Jiménez (2003: 161) “La entrevista, como modo directo y personal de recoger informaciones se apoya en una conversación seria, sistemática, planificada, intencionada y rigurosa entre dos o más personas”²².
Competencias a las que va destinada
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad para comunicarse en una lengua extranjera. ✓ Capacidad crítica y autocrítica. ✓ Capacidad de integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y contextos. ✓ Habilidades interpersonales.
Explicación y Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ En primer lugar lo que se debe hacer es determinar el tema y aquella persona, en este caso de lengua extranjera, que será entrevistada, que puede ser otro profesor, un experto externo al centro... (eso sí en lengua extranjera). ✓ Se designa un miembro, el cual explica al auditorio los alcances del tema por desarrollarse en la Entrevista, y presenta al experto invitado y al interrogador. ✓ Se puede hacer de forma libre o dirigida, es decir que sea el grupo el que pregunte o bien que se designe a una persona de forma específica. Se puede realizar por un solo entrevistador o por varios (Colectiva). ✓ Mediante la aplicación de esta técnica podemos obtener información, opiniones, conocimientos especializados, actualización de temas..., por lo cual se la puede considerar de utilidad para la enseñanza y el aprendizaje. ✓ Las preguntas no deben ser dirigidas en busca de un “sí” o un “no”, deben provocar la

²¹ CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires. Humanitas. 1972. 5ª Edición. P. 131 y ss.

²² JIMENEZ, A. *Diagnóstico en educación. Modelos, técnicas e instrumentos*. Salamanca. Amaru. 2003.

explicitación por parte del expositor.

✓ La duración oscila entre los 40 a 60 minutos.

✓ Proceso de la Entrevista:

1. **Preparación:** En esta fase el entrevistador debe plantear los aspectos tanto teóricos como aplicativos, para ello deben responder a las siguientes preguntas, que le van a permitir la elaboración de las preguntas guías de la entrevista. Las preguntas son:

- ¿Cuál es la situación objeto de estudio?
- ¿Quiénes son las personas implicadas en ella?
- ¿Qué conozco sobre el tema?
- ¿Cómo debo plantearme la recogida de información?
- ¿A quién debo entrevistar para ser eficaz?
- ¿Cuál es el ambiente (físico, psicológico) más adecuado que permita recoger datos válidos?
- ¿Qué cuestiones son las fundamentales en el conocimiento de la situación?

2. **Desarrollo:** Lleva a cabo la entrevista propiamente dicha. Hay que tener en cuenta o realizar una reflexión previa sobre los aspectos formales y sobre las actitudes.

- Presentación del entrevistado y del tema, a continuación se realizan las preguntas y respuestas una vez realizada la entrevista sería conveniente realizar un breve resumen final sobre el tema tratado y al final despedir el acto, al entrevistado y a los alumnos con los agradecimientos pertinentes.

3. **Evaluación:** Una vez terminada la entrevista es importante llevar a cabo un registro de la información ofrecida en la entrevista, la misma se puede realizar de diversas formas como por ejemplo una ficha individual de cada uno de los alumnos donde recojan la información principal ofrecida por el entrevistado. Así como sería conveniente que el entrevistados/es analicen a posterior sus actitudes y comportamientos.

✓ **Tipos de Entrevistas**²³:

1. **Estructurada:** Responden a un diseño previo, controlado y planificado en la que definen exhaustivamente el objeto de análisis, el desarrollo y ordenación de las preguntas a realizar y las incidencias que puedan surgir.

2. **Semiestructurada:** Situándose en puntos intermedios entre la estructura y la no estructuración de la entrevista. Son las que poseen unas pautas o esquemas de desarrollo previos a su aplicación bien en relación con las preguntas, con su secuencia, etc.

²³ JIMENEZ, A. Ob. cit. 2003. pp. 155-156.

3. *Abierta o no estructuradas*: No existe un diseño del guión de preguntas, orden, indicaciones, etc. aunque si hay un esquema implícito. Requiere una gran preparación para poderla llevar a cabo tanto en la fase de entrenamiento como en la de preparación.

Criterios de evaluación o pautas a revisar por el profesor

- ✓ Las preguntas realizadas tienen relación con el tema objeto de la entrevista.
- ✓ El tono de las preguntas ha sido el adecuado.
- ✓ El entrevistador/es no han emitido juicios de valor sobre las respuestas del entrevistado.
- ✓ Han recogido los alumnos las ideas/respuestas más importantes del entrevistado en la ficha individual.
- ✓ Los alumnos escuchan y prestan atención al entrevistado.
- ✓ Los alumnos utilizan un idioma adecuado al entrevistado.

Ejemplo Práctico (todos ellos realizados en lengua extranjera).

- ✓ Evolución de los medios de comunicación.
- ✓ Evolución de Internet y las Nuevas Tecnologías.
- ✓ Cualquier tema de una asignatura: por ejemplo “Modelo de enseñanza crítico”.
- ✓ ¿Cómo acceden los universitarios al mercado laboral?

ESTUDIO DE CASOS
Definición
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Javier (2006, 77) define el estudio de casos de la siguiente manera: <i>“Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, general hipótesis, contratar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución”</i>²⁴. ✓ Cirigliano y Villaverde (1972, 197)²⁵ definen el estudio de casos en los siguientes términos: <i>“El grupo estudia analítica y exhaustivamente un “caso” dado con todos los detalles, para extraer conclusiones ilustrativas”</i>. ✓ Gan (1995, 180)²⁶ lo define como: <i>“Desarrollo de aprendizajes en torno a un ejemplo, experiencia aislada, situación, etc., de la que es posible extraer conclusiones o paradigmas”</i> (...) <i>“Analizar problemas específicos, desarrollando conocimientos y habilidades para extrapolarlas a situaciones propias de los participantes”</i>.
Competencias a las que va destinada
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de problemas. ✓ Ética profesional. ✓ Capacidad crítica y autocrítica. ✓ Toma de decisiones.
Explicación y Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El proceso para aplicar el estudio de un caso consiste en la presentación por parte del profesor de un caso en concreto, de extensión variable, junto con un guión de trabajo que oriente dicho proceso. Con este proceso se trata de buscar una comprensión e interpretación completa del <i>“caso”</i>, así como de las decisiones y posibles puntos de vista de los miembros del grupo provoca que estos consigan un aprendizaje activo, que <i>“transciende los límites del propio espacio de enseñanza – aprendizaje, y sirve para generar soluciones, contrastarlas e, incluso, ejercitarlas en procedimientos de solución”</i>²⁷. ✓ Presenta como característica principal que cada uno de los miembros pueda aportar una

²⁴ DE MIGUEL, M. (coord). *Ob. cit* 2006. p. 77.

²⁵ CIRIGLIANO, G. y VILLAVARDE, A. *Ob. Cit.* P. 197.

²⁶ GAN, F. et al. *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona. Apóstrofe, D.L. 1995. pp. 180-183.

²⁷ DE MIGUEL, M. *Ob. cit* 2006. p. 77.

solución diferente, de acuerdo con sus propios conocimientos, experiencias y motivaciones. Si bien es cierto que posibilita que haya más de una solución, ya que cada miembro puede aportar una o más soluciones para el mismo caso o problema.

✓ Acciones a realizar por parte del profesor:

1. Antes de presentar el caso al grupo hay que tener en cuenta la elección del caso a tratar que deberá ser atrayente para el grupo, además de valorar el profesor los siguientes aspectos:

- Cuáles son los objetivos que desea alcanzar.
- Cuál es el nivel de los participantes.
- Qué tiempo dispone para el estudio del caso.
- Cuáles van a ser los núcleos temáticos objeto de estudio.
- Cuáles son las competencias a adquirir.
- Qué métodos va a utilizar.
- Qué preguntas hay que responder.

2. Durante la realización y resolución de cada caso el profesor debe: presentar y explicar el caso objeto de análisis, clarificar las tareas a realizar, dinamizar el grupo guiándolo a la reflexión, evitando la emisión de juicios propios, observando, reconduciendo el análisis, equilibrando los tiempos e intervenciones, creando climas de diálogo y, si es el caso, realizando alguna síntesis final.

3. Al finalizar debe registrar las contribuciones de los estudiantes y demás aportaciones relacionadas con la resolución del caso.

✓ Para llevar a cabo el proceso se distingue tres etapas, tal como señala Javier (2006, 77)²⁸, en relación a las acciones de los alumnos:

1. **Presentación y familiarización inicial con el tema:**

- Los estudiantes, después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor, interpretando y clarificando los distintos puntos de vista.

2. **Análisis detenido del caso:**

- Identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuesta, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en

²⁸ DE MIGUEL, M. Ob. cit 2006. p. 77.

²⁹ DE MIGUEL, M. Ob. cit 2006. p. 78.

³⁰ CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. Ob. Cit. P. 197.

pequeños grupos o en sesiones plenarios.

3. **Preparación de conclusiones y recomendaciones:**

- De forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas, para su solución y procurando una reflexión individual.
- ✓ En lo que hace referencia a la tipología de los casos se distinguen entre: únicos, múltiples, simulaciones de problemas reales o también basados en experiencias propias y narraciones.
- ✓ Como estrategia didáctica se diferencian 3 modelos en razón de sus propósitos²⁹:
 1. **Centrado en el análisis de casos:** donde se analizan las soluciones tomadas por expertos.
 2. **Centrados en la aplicación de principios:** donde los estudiantes se ejercitan en la selección y aplicación de normas y legislación para cada caso.
 3. **Centrados en el entrenamiento:** en la resolución de situaciones, no dando la respuesta correcta de antemano, sino estando abierto a soluciones diversas y a la consideración de singularidad y complejidad de cada caso.
- ✓ Los grupos se pueden organizar de muy diversas formas aunque para el estudio de casos se realiza entre 6 y 10 estudiantes. Bien es cierto que se puede buscar otro tipo de agrupación: parejas, minigrupos... También se pueden recurrir a otras estrategias de dinamización: coloquios-debate, dramatización, torbellino de ideas...
- ✓ Algunas sugerencias de tipo práctico³⁰:
 1. El caso puede ser simplemente narrado, escrito en hojas para distribuir entre los miembros, o bien presentado por películas, diapositivas, grabaciones, etc.
 2. Es muy conveniente que el conductor no exprese sus opiniones personales acerca del caso. Aclarará, eso sí, todas las preguntas que se le hagan con referencia al mismo.
 3. El tiempo depende de las circunstancias; la elección del caso se hará teniendo en cuenta el tiempo de que se dispone. Cuanto más complejo sea el caso, más tiempo demandará su estudio.

Criterios de evaluación o pautas a revisar por el profesor

- Presentación oral.
- Grado de participación.
- Adaptación a la audiencia.
- Adecuación de la respuesta del grupo al objetivo formulado.
- Adecuación de la solución a las pautas marcadas o criterios expuestos al inicio.
- Los alumnos participan en la resolución de cada caso.

Ejemplo Práctico

- ✓ En el estudio de un caso plantear el orden de los elementos (relacionado con la capacidad de organización y planificación).

MODELO DE FICHA PARA EL ESTUDIO DE UN CASO:

MODELO			
Situación:			
Planteamiento de la situación:			
<input type="radio"/> Explicación	<input type="radio"/> Lectura	<input type="radio"/> Fotocopia	<input type="radio"/> Audio-visual
Consigna/s:			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
Tiempo de realización:			
Respuestas:			
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			

10. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. AA.VV (2007). Competencias básicas. ¿Qué es ser competente? ¿Para qué es necesario? ¿Cómo se enseña y aprende?. *Monográfico de Cuadernos de Pedagogía*, nº 370, julio y agosto. (Toda la revista es interesante y muy rica e bibliografía y referencias a portales electrónicos sobre competencias.)
2. AGUADED, J.I.; FONSECA, C. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.
3. AGUILAR, M^a J. (2001) *Cómo animar un grupo*. Madrid, CCS.
4. ALBA, J., ELOLA, J. C. y LUFFIEGO, M. (2008). *Las competencias básicas en las áreas de Ciencias. Cuadernos de educación 4*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA.
5. ALLEN, J. Y OTROS (2003). La medición de las competencias en los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, J. (coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca. Kadmos.
6. ÁLVAREZ, P., BETHENCOURT, J. y CABRERA, L. (2002) La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
7. ANDER-EGG, E. (1991) *Introducción a la planificación*. Madrid, Siglo XXI.
8. ANECA (2004). *Encuesta de inserción laboral*. Omán. Madrid.
9. ANECA (2004). *Título de grado en Pedagogía y Educación Social (vol. I-II)*. Omán. Madrid.
10. ARTISMUÑO, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*. Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
11. ASIS, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Alianza Editorial. Madrid.
12. BARBERO, J., MAESTRO, A., PITCAIRN, C. y SAIZ, A. (2008) *Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras. Cuadernos de educación 6*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA.
13. BARNET, R. (2001) *Los límites de la competencia*. GEDISA 2001.
14. BARRIOS, E. (2000). *Gestión de las competencias*. Organización Internacional del Trabajo.
15. BENITO, A.; CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

16. BERNAL, J.L. (2006). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf
17. BIGG, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid, Narcea.
18. BISQUERRA, R. y PÉREZ, N. Las competencias emocionales. En *Educación XXI*. Facultad de Educación. UNED.. 10, 2007, pp. 61-82.
19. BOLIVAR, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. FUNDACIÓN ECOEM.
20. BORJA, M. de; FORTUNY, M.; PUJOL, R. (1991) “Estudio diacrónico sobre la elección de las carreras superiores en función del sexo. Propuesta de algunas medidas para conseguir la igualdad de oportunidades”. *Bordón*, nº 43,. 91-104.
21. BRASSARD, M. (1990) *Manual de herramientas básicas para el análisis de datos. Guía de bolsillo con las herramientas para el mejoramiento continuo*. GOAL/QPC.
22. BRENNAN, J. y McGREEVOR, Ph. (1987) *CNAА graduates: their employment and their experience after leaving college*. Londres, CNAА.
23. BRINGAS, F., CURIEL, C. y SECUNDA, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura. Cuadernos de educación 3*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA.
24. CABRERIZO, J., CASTILLO, S. Y RUBIO, M^a J. (2007). *Programar y enseñar por competencias. Formación y Práctica*. Pearson Educación.
25. CANO, E. (2007, 2^a ed). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, Graó.
26. CAÑAS, A. et all (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Alianza Editorial. Madrid.
27. CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. (2006). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE de la UB.
28. CASAL, J.; MASJUAN, J.M. y PLANAS, C. (1991) *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid, Ed. CIDE.
29. CASARES, P.M. (2000) Las salidas profesionales como criterio de calidad de la licenciatura de Pedagogía. *Bordón*, nº 52, 499-508.

30. CEA, M^a A.(1999) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
31. CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. (1972) *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires, Humanitas. 5^a Edición.
32. COLADO M.A. y VÁZQUEZ, A. (Coords.) (2000) *II Foro de Reflexión sobre le Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Ciudad Real, Universidad de Castilla la Mancha.
33. COLAS, M.P. y GARCÍA, R. (1992) “Situación laboral de los pedagogos: un estudio empírico”. *Profesiones y empresas. Rev. Educación Tecnológica y Profesional*, nº 2, 55-80.
34. COLL, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. ALIANZA.
35. COLLADOS, J. (1994) *Las funciones del Pedagogo en la sociedad actual*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Inédita.
36. COMISIÓN DE DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.
37. COMISIÓN EUROPEA (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html
38. DE BONO, E. (1986) *Seis sombreros para pensar (Six Thinking Hats)*. Back Bay Books.
39. DE LA MORA, J. P. *5 pasos para la solución de problemas*. Extraído de URL: <http://www.mailxmail.com/curso/empresa/solucionproblemas/capitulo2.htm> (consultada el día 2 de octubre de 2006).
40. DE MIGUEL, M. (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.
41. DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
42. DELGADO, A.M^a (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Dirección General de

- Universidades. Disponible en: <http://wwwn.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
43. DUCCI, M.A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
 44. FERNÁNDEZ, M. (1992) “De los perfiles profesionales a los Planes de Estudio en Ciencias de la Educación”. *Revista Complutense de Educación*, nº 3 (1-2), págs. 13-28.
 45. FIGUERA, P. (1996) *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. EUB, Barcelona.
 46. GALIANA, D (2003) *¿Cómo analizar la inserción laboral de las titulaciones universitarias?* I Congreso de Inserción Laboral de los titulados universitarios, Valladolid Universidad Europea Miguel de Cervantes.
 47. GAN, F. et al. (1995). *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona. Apóstrofe, D.L.
 48. GARCÍA, J. M^a. (2001) *La Universidad en el comienzo de siglo: Una respuesta entre el pragmatismo y la utopía*. Madrid, Catarata.
 49. GARCÍA, M.I. (1996) *Recursos Formativos e inserción laboral de los jóvenes*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
 50. GARRIDO, L. y REQUENA, M. (1997) *La emancipación de los jóvenes en España*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
 51. GIMENO, J. (2007). Decidir la cultura común a la vista de todos. En *Escuela* 18/01/2007.
 52. GINER, F. (1969) *Ensayos*. Madrid, Alianza Editorial.
 53. GINER, F. (1969) Qué debe ser la Universidad española en el porvenir. En GINER, F. *Ensayos*. Madrid. Alianza Editorial.
 54. GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial. Madrid.
 55. GÓMEZ, J. M^a; GALIANA, D.; GARCÍA, M.; CARRASQUILLA, C. y ROMERO, M^a. R. (2006) *Competencias profesionales en los titulados de la UMH*. Elche. Universidad Miguel Hernández de Elche, EGEA.
 56. GONZÁLEZ, A. (1976) *La Universidad de nuestro tiempo*. Madrid, Gredos.
 57. GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2006) *Tuning Educational structures in Europe*. Bilbao, Universidad de Deusto.

58. GUADALUPE, M. (2008). Posgrados y demandas laborales: la evaluación de los profesionales. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
59. GUTIÉRREZ, L., MARTÍNEZ, E. y NEBREDA, T. (2008). *Las competencias básicas en el área de Matemáticas. Cuadernos de educación 5*. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA.
60. HERNÁNDEZ PINA, F. et al. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.
61. HOLGADO SÁNCHEZ, M^a A., JIMÉNEZ VIVAS, A., MATEOS SESMA, E. Y PÉREZ MUÑOZ, S. (2004). “Diagnóstico formativo e inserción laboral de los titulados por la Facultad de CC. de la Información y de CC. de la Educación por la UPSA. Estudio comparativo entre titulados hombres y mujeres”. En Sánchez Cabaco, A. (dir.), *Decálogo para la igualdad*. Universidad Pontificia de Salamanca. 137-163.
62. HOLGADO, M^a A. *Modelos de enseñanza en el aula*. Salamanca. Universidad Pontificia. Apuntes Inéditos.
63. IMBERNÓN, F. (s/f), Taller de estrategias metodológicas participativas. Barcelona: Documento de trabajo.
64. IZQUIERDO, F y GONZÁLEZ, R. M. (1994) *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
65. JIMENEZ VIVAS, A. (editora) (2007) Orientación profesional en los titulados universitarios. La profesionalización como criterio de calidad. Ministerio de Asuntos exteriores y cooperación. Kadmos. Salamanca.
66. JIMÉNEZ, A. (2003) *Diagnóstico en educación. Modelo, técnicas e instrumentos*. Salamanca, Amaru.
67. JIMÉNEZ, A. (2003). “La orientación profesional universitaria: Hacia un modelo integrador de diagnóstico e intervención”. En *Revista gallega portuguesa de psicología y educación*. nº 8 (vol. 10). 41-48.
68. LATIESA, M., NÚÑEZ, J. y MARTÍNEZ, R. (2001) *Políticas y Sociología: ámbitos académico y laboral*. Granada, Universidad de Granada.
69. LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.

70. LÓPEZ, C. (2007). *Valores, competencias y ciudadanía crítica*. Ponencia multicopiada desarrollada en la XXVIII Escuela de Verano del MRP Escuela Abierta de Getafe.
71. MARCHESI, A (2007). *Sobre el bienestar docente. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial. Madrid
72. MARGALEF, L. (2008). Innovar desde dentro: transforma la enseñanza más allá de la convergencia europea. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
73. MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial. Madrid.
74. MARTÍN, E. (2001) *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. Madrid, McGRAW-HILL.
75. MARTÍN, E. y MORENO, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial. Madrid.
76. MARTÍN, M.C. (1976) “Situación profesional del Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense”. *Revista Española de Pedagogía*, nº 134, 435-448.
77. MARTINEZ, M.D, (2001) *Determinantes estructurales y psicosociales del éxito en la carrera: un estudio desde la perspectiva del género*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
78. MARTINEZ, R. (2002) *La inserción laboral de los universitarios*. Granada, Universidad de Granada.
79. MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona. (Fragmento)
80. MAYOR RUÍZ, C., Ed. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, Octaedro-EUB.
81. MOLERO, D. (2000) Situación sociolaboral de los graduados universitarios, necesidades y demandas de formación. Una propuesta de actuación. En RUIZ, J y MEDINA, G. *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
82. MOYA, J. *Competencias en educación: una revisión crítica*.
83. NAVARIDAS, F. (2004) *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.

84. NESPEREIRA M^a C. (2000) *Curso de metodología didáctica*. Vigo. Fundación para la Promoción de la Salud y la Cultura.
85. NODA, M. M. (1997) *Formación y empleo de los/as licenciados/as de Pedagogía en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna.
86. NOVAK, J. D. (1988) *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona, Martínez Roca, S.A.
87. OTAZU, J.M. (1994) *Paro, empleo y subempleo de los titulados universitarios en España*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
88. PARRA, F. (2003) *La universidad transformacional. La medida de su calidad y eficiencia*. Madrid, Biblioteca Nueva.
89. PEREZ, S. (2000) *Monográfico de técnicas de planificación: Planificar una semana cultural*. Trabajo Inédito.
90. PÉREZ, S. *Diagnóstico formativo e inserción laboral y profesional de los titulados por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Pontificia de Salamanca: Estudio comparativo entre titulados hombres y mujeres*. Tesis Doctoral Inédita, 2005.
91. PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
92. POSADA, R. (2008). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
93. PRIETO, L. (Coord.) (2008), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
94. RICHMOND, J. y SHERMAND, K.L. (1991) Student development, preparation and placement: a longitudinal study of graduate student's and new professional's experiences. *Journal of College Student Development*, 32, 8-16
95. RODRÍGUEZ, J. (2000) "Apuntes para un programa de orientación universitaria dirigida a la mejora de la calidad en la evaluación de las universidades españolas". En J. RUIZ y G. MEDINA (Coords.) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
96. RUÉ, J. (2007), *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea.

97. RUIZ, J y MEDINA, G. (2000) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén, Publicaciones de la Universidad de Jaén.
98. RUIZ, J y MOLERO, D. (2000) Cuestionario sobre la inserción sociolaboral de los graduados. EN M.A. COLADO y A, VÁZQUEZ (Coords.) *II Foro de Reflexión sobre le Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Ciudad Real, Universidad de Castilla la Mancha, 151-168.
99. RUIZ, J y MOLERO, D. (2002) La inserción laboral de los titulados universitarios dentro de un plan global para la mejora de la calidad de la universidad. En *Bordón*, nº 54 (1), págs 151- 183.
100. SALVA, F. y NICOLAU, I. (2000) *Formación e inserción laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención*. Madrid, Pirámide.
101. SÁNCHEZ, J. I. *Liderazgo*. Extraído de URL:<http://www.mailxmail.com/curso/empresa/liderazgo2/> (Consultado el día 2 de octubre de 2006)
102. SÁNCHEZ, J. L. (1971) *Principios elementales del muestreo y estimación de proporciones*. Madrid, INE.
103. SIMONA, D. y HERSH, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personas, social y económico*. Ed. Aljibe. Málaga
104. SMITH, H.L. (1986) Overeducation and underemployment: An agnostic review. *Sociology of Education*, 59, 85-99.
105. SMITH, H.L. (1986) Overeducation and underemployment: An agnostic review. *Sociology of Education*, 59, 85-99.
106. SOBRADO, L. (2004), *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel.
107. SUÁREZ, B. (s/f), *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>
108. TEJADA, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación

- Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
109. TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2008). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653)
110. TORRE, J.C. (ed.) (2002) *Calidad y equidad en la Educación Universitaria Católica*. Madrid, Fiuc – Acise.
111. UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (1999) *La inserción laboral de los titulados universitarios*. Bilbao, Consejo Social.
112. VICENTE, J. y PÉREZ, M^a C. (2008) Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
113. VIDAL, J. (coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Salamanca. Kadmos.
114. VILLA, A. P., M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
115. VILLAR, E. (1991). *Aprendizaje, motivación y conducta adaptativa, la búsqueda de empleo de los titulados superiores*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Inédita.
116. YÁNIZ, C. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. En. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4. Nº 2.
117. ZABALA, T. y ARNAU, L (2007). *11 ideas clave para aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó. Barcelona
118. ZABALA, T. y ARNAU, L (2007). La enseñanza de las competencias educativas. En *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161.

119. YAÑIZ, C., VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, Universidad de Deusto.

CONSULTAS EN INTERNET.

1. <http://www.e-estrategia.com.ar/ediciones/edicion0032/administracion.asp>
2. <http://www.e-estrategia.com.ar/ediciones/edicion0032/administracion.asp>
3. <http://www.mujeresdeempresa.com/management/management030501.shtml>
4. <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/143.pdf#search=%22t%C3%A9cnica%20de%20ROL%20PLAYING%22>. Pablo José Abascal Monedero. Universidad Pablo Olavide.
5. http://www.aulacli.es/power/f_power.htm
6. <http://www.campus-oei.org/oim/xvisimp.htm>
7. <http://www.creaconference.com/spa/CPSdescrizione.html>,
8. <http://www.edwdebono.com/>
9. <http://www.e-estrategia.com.ar>
10. <http://www.neuronilla.com/pags/tecnicas/default.asp#cps>,
11. <http://www.neuronilla.com/pags/tecnicas/default.asp#cps>,
12. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=371>
13. <http://www.unav.es/cti/manuales/PPXP/indice.html#1>
14. <http://www.uned.es/psicologia/IVSemana/mesa.htm#QUÉ%20ES>
15. Competencias Clave de Eurydice.
 - a. <http://www.eurydice.org/>
 - b. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf
16. *Definición y Selección. de Competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias*. OCDE,(París) RYCHEN Y HERSH, (2002): <http://www.deseco.admin.ch>
17. Síntesis de la revisión del estudio de Eurydice “Compétences clés, un concept en développement dans l’enseignement général obligatoire” y del informe DeSeCo “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations” Educacastur:
<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/fundamentacion.PDF>
18. *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Edgar Morin. UNESCO
<http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>

19. *La educación encierra un tesoro.* Jaques Delors, UNESCO.
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
20. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente:
http://www.educaragon.org/files/Comp_basicas_23_05_06_comision_europea_revisado.doc
21. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Mº Educação Portugal :
<http://www.dgide.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
22. Estudios del IVAQE sobre identificación y gradación de competencias básicas en la enseñanza obligatoria dirigidos por Pérez Boullosa, A. y Alfaro Rocher, I.
<http://www.edu.gva.es/EVA/docs/calidad/publicaciones/es/cd/estudios.html>
23. Congreso regional de educación celebrado en Abril en Santander. EDUCANTABRIA
<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/index.html>
 - a. videos de las ponencias de expertos participantes Ángel Pérez Gómez, Isabel Monguilot, Carles Monereo Font, Rosario Ortega Ruiz, Alfredo Fierro Bardají, Félix Angulo Rasco, Jordi Adell Segura, Fernando García Páez,
 - b. descargas de documentos pdf:
 - Cuadernos de Educación 1. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Ángel I. Pérez Gómez
 - Cuadernos de Educación 2. Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. Grupo de trabajo de Competencias Básicas Consejería de Educación de Cantabria.
24. *¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo real de los centros educativos?* José Moya, U de Las Palmas. Proyecto Atlántida de Gran Canaria:
<http://www.cprtoledo.com/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=390&mode=thread&order=0&thold=0> / visualizar los videos:
 - a. Video 1. Introducción sobre el concepto de competencias (7'30").
 - b. Video II ¿Qué podemos entender por competencias? (7 min.)
 - c. Video III Criterios para llegar a un acuerdo: ocho tipos de aprendizaje 3'
 - d. Video IV Competencias básicas y comportamientos. (4 min)
 - e. Video V ¿Una competencia se puede adquirir en el ámbito educativo? 4'

- f. Video VI Evaluación de competencias. (3 min)
 - g. Video VII La importancia de un documento puente(8 min)
 - h. Video VIII. Tareas y competencias básicas. (3 min)
 - i. Video IX. Consecuencia de las cb en los Centros educativos. (7 min)
 - j. Video X. Diapositiva. Materiales para el asesoramiento en cb. (2 min)
25. Proyecto Atlante: Plan de mejora de las CB en la Educación Infantil y Primaria. Gobierno de Navarra: <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/atlante.pdf>
26. *Las Competencias Básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)*. Instituto Canario de Calidad de la Educación: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/icec/docs/cbtic.pdf>
27. Página de recursos educativos del Gobierno Canario: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/Apdorta/CURRICULUM_Y_COMPETENCIAS_BASICAS.html
28. Página de recursos del Gobierno de Cantabria: http://www.educantabria.es/portal/c/pub/recursos/intranet/ver?p_1_id=22.226&contentId=39846038&c=ad
29. Plataforma competencias CEP Marbella : <http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=148>
30. Curriculum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria (documento marco)
- a. <http://www.sortzen-ikasbatuaz.org/Dokumentuak/cvescola.pdf>
 - b. <http://axia.cat/02docs/curriculumvasco.doc>.
31. Xarxa de Competències bàsiques del Departament d'Educació de la G.C.: <http://phobos.xtec.cat/xarxacb/>
32. *Concepto, identificación y evaluación de las CB en la Educación Obligatoria*. Jaume Sarramona:
<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/sarramona.PDF>.
33. *Las CB en Educación. Organización y desarrollo mediante Proyectos de Innovación*. Castellano González, F.
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/insp/Revista2006/content/articulo13/articulo013.htm>
34. *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Pere Marquès Graells (Dpto de Pedagogía Aplicada, Facultad de educación, UB): <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>

35. *La formación en CB.* Joana Noguera Arrom (UAB):
http://www.gencat.net/cne/p10_cast.pdf.
36. *Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica.* Coll, C. (2006). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf>
37. Addendas a la 4ª ponencia “Identificación de las competencias básicas al término de la ESO”. XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
38. *A favor del carácter general de las competencias.* G. Vázquez Gómez (UCM).
<http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf>
39. *Las C. B. en los Ciclos Formativos de FP.* P.Pineda Herrero (UAB).
<http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4pined.pdf>
40. *Competencias Básicas en TICs al final de la ESO.* Felipe Vega (UMA).
<http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vega.pdf>
41. *La formación de los estudiantes de Educación Secundaria.* Jaume Sarramona.
<http://www.uv.es/soespe/sarramona.htm>
42. *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión.* Xavier Garagorri *Revista de innovación educativa.*
http://www.oriapat.net/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf.
43. <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/sarramona.PDF>:
Concepto, identificación y evaluación de las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria según Jaume Sarramona.
44. http://www.gencat.net/cne/p10_cast.pdf: Sección VII del trabajo elaborado por la Universidad de Barcelona sobre Competencias Básicas. Coordinación del trabajo: Diana Noguera.
45. <http://www.educa.rcanaria.es/educacion/udg/insp/Revista2006/content/articulo13/articulo13.htm>: *Las Competencias Básicas en Educación. Organización y desarrollo mediante Proyectos de Innovación.* Publicación en la web del trabajo del Inspector de Educación D. Francisco Castellano González (Gobierno de Canarias)
46. <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/fundamentacion.PDF>:
Síntesis de la revisión del estudio de Eurydice “*Compétences clés, un concept en développement dans l’enseignement général obligatoire*” y del informe DeSeCo “*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual Foundations*”

47. <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp>: *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Edgar Morin. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
48. <http://dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>: *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Dr. Pere Marquès Graells (Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona).
49. <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf> : *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Dña. Magda Cejas, Profesora Investigadora de la Universidad de Carabobo. Venezuela.
50. http://www.fundacionsantillana.org/Contenidos/Publicaciones/SemanaMonografica/Ponencias/XIX/ponencias_19.htm#: La formación en Competencias Básicas. Dra. Diana Noguera Arrom (UAB)
51. <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/atlante.pdf>: *Proyecto Atlante: Plan de mejora de las Competencias Básicas en la Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra.
52. <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf>: Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
53. <http://nti.educa.rcanaria.es/icec/docs/cbtic.pdf>: *Las Competencias Básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs)*. Instituto Canario de Calidad de la Educación.
54. <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vazq.pdf>: *A favor del carácter general de las competencias*. Addenda a la 4ª ponencia “Identificación de las competencias básicas al término de la Educación Secundaria Obligatoria” D. Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense de Madrid). XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
55. <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4pined.pdf> : *Las Competencias Básicas en los Ciclos Formativos de Formación Profesional*. Dra. Pilar Pineda Herrero (Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona). Addenda a la 4ª ponencia: Identificación de las competencias básicas al término de la E.S .O. XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

56. <http://www.ucm.es/info/site/docu/18site/a4vega.pdf>: *Competencias Básicas en TICs al final de la ESO. Felipe Vega (Universidad de Málaga)*. Addenda a la 4ª ponencia: Identificación de las competencias básicas al término de la E.S .O. XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
57. <http://www.uv.es/soespe/sarramona.htm>: La formación de los estudiantes de Educación Secundaria. Aclara los conceptos de “preparar para la vida”, “atención a la diversidad” y analiza lo “básico y común”.