
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 27 Número 147

18 de noviembre 2019

ISSN 1068-2341

Estudio Preliminar de las Percepciones de los Estudiantes del Grado de Maestro de Primaria sobre el Desarrollo de sus Competencias Profesionales

Mercedes Cuevas-López



Francisco Díaz-Rosas

Universidad de Granada
España

Citación: Cuevas López, M., & Díaz Rosas, F. (2019). Estudio preliminar de las percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro de Primaria sobre el desarrollo de sus competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(147).
<https://doi.org/10.14507/epaa.27.3570>

Resumen: El presente estudio, centrado en el análisis de las competencias específicas del Título y de las materias que constituyen la formación básica del mismo, se ha llevado a cabo en una de las Facultades de la Universidad de Granada que imparte dicha titulación. El trabajo ha consistido en una revisión de las guías docentes de las asignaturas del plan de estudios para comprobar qué competencias se pretenden conseguir en cada una de ellas. Posteriormente se ha recogido la opinión de los estudiantes de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta para conocer en qué medida perciben los estudiantes que las han adquirido. La muestra está formada por 105 estudiantes de diferentes cursos del Grado de Primaria. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un grado aceptable de adquisición de las mismas y, al mismo tiempo, la existencia de determinadas carencias formativas. Como principal conclusión se recomienda ampliar el estudio a los otros centros de la Universidad de Granada para determinar si los déficits formativos afectan al diseño del Título de Grado.

Palabras clave: competencia; competencias específicas; formación básica; grado de maestro; educación primaria

Student perceptions of a primary education degree and its impact on the development of their professional skills

Abstract: This study, an analysis of the specific skills acquired through the primary education degree, was carried out at one of the University of Granada's faculties offering this degree. This work reviewed the teaching guides of curriculum subjects to check the skills intended to be acquired from them. Subsequently, Student opinions of the faculties of education, economics and technology in Ceuta was collected to determine to what extent the students perceive having acquired these skills. The sample consists of 105 students in different stages of the degree. The results obtained show an acceptable level of skills acquired, and at the same time, the existence of certain training deficiencies. The authors conclude it is advisable to extend the study to other faculties of the University of Granada to determine whether the educational deficiencies affect the design of the degree.

Keywords: skills; basic training; education degrees; primary education

Estudo preliminar de as percepções dos alunos da licenciatura em docência de ensino primário no desenvolvimento de suas competências profissionais

Resumo: O presente estudo, centrado na análise das competências específicas da Licenciatura em Docência de Ensino Primário e das matérias que constituem a formação básica da mesma, foi realizado numa das faculdades da Universidad de Granada que ministra o referido curso. O trabalho consistiu numa revisão dos materiais docentes das unidades curriculares que integram o plano de estudos a fim de identificar as competências que se pretende obter em cada uma delas. Posteriormente, recolheu-se a opinião de estudantes da Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta para aferir em que medida os estudantes consideram ter adquirido essas competências. A amostra é constituída por 105 estudantes de diferentes anos da Licenciatura em Docência de Ensino Primário. Os resultados evidenciam um nível aceitável de aquisição das competências e, ao mesmo tempo, a existência de determinadas carências formativas. Como principal conclusão, recomenda-se ampliar o estudo a outros centros da Universidad de Granada para determinar se as lacunas formativas afectam a concepção do Grau de Licenciatura.

Palavras-chave: competencia; competências específicas; formação básica; diploma de docente; ensino primário

Introducción y Antecedentes

La construcción del EEES implica una transformación de las instituciones universitarias donde las competencias aparecen como el elemento de primer orden que ha de guiar la selección de conocimientos adecuados a cada una de las nuevas titulaciones.

Es por eso que Tejada y Ruiz (2016) afirman que “estamos en un cambio de paradigma realmente significativo y de gran calado en la educación superior: pasamos de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, con todo lo que ello comporta”.

Este nuevo modelo surgido de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior considera al estudiante como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y persigue el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo y la adquisición de competencias profesionales que faciliten sus posibilidades de empleo (Robledo et al. 2015). Esto supone, como afirman Quijano, Toribio y Ocaña (2013), que los docentes conozcan “cómo desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr que los estudiantes vayan siendo competentes”.

En este contexto, el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MECD 2003), recoge que las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán una clara orientación profesional y deberán proporcionar una formación en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales y las competencias específicas de cada titulación.

Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; recoge en su artículo octavo que “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”.

En el caso concreto del Grado de Maestro en Educación Primaria, que habilita para el ejercicio de esta profesión regulada (Orden ECI/3857/2007), se recogen las competencias que los estudiantes deben adquirir (tanto las específicas del título como las de formación básica y las de formación didáctico y disciplinar).

Dado que el modo en que se forma en competencias a los futuros maestros es una cuestión fundamental en el desarrollo de una educación de calidad, su evaluación resulta imprescindible. Sin embargo, como apuntan Tejada y Ruiz (2016), las características y complejidad de las competencias profesionales exigen el empleo de instrumentos variados y la presencia de diferentes agentes evaluadores que lleven a cabo procesos de *autoevaluación*, *heteroevaluación* y *coevaluación*. En esta misma línea se sitúan Villa y Poblete (2004) al considerar a la autoevaluación complementaria de otros procesos llevados a cabo por los docentes. También Medina, Domínguez y Sánchez (2013) afirman que “la evaluación de las competencias ha de llevarse a cabo, apoyada en criterios de calidad y dominio de tales competencias con claro conocimiento y referencia a los estudiantes y al equipo de docentes” (p. 240).

Por ello, frente a la evaluación sancionadora y final que emiten los profesores a través de las correspondientes calificaciones, defendemos la pertinencia de la autoevaluación por el carácter formativo de la misma que ayudará a los estudiantes y profesores a reorientar los procesos.

Entre los numerosos estudios de evaluación de las competencias que defienden esta modalidad formativa señalamos los de Echeverría (2002); Hernández, Rosario, Cuesta, Martínez, y Ruiz, 2006; Martínez y Echeverría. (2009) y Medina, Domínguez y Sánchez (2009, 2012).

En este trabajo se analiza la percepción de los estudiantes sobre el grado de adquisición de las competencias específicas del título y de formación básica que se han programado para los estudios de Grado en Educación Primaria en el Campus de Ceuta (Universidad de Granada). La importancia de conocer lo que opinan los estudiantes queda fuera de toda duda pues, “entre aquellas competencias que aparecen en las Guías docente y en los planes de estudio hasta las que efectivamente él y la estudiante perciben que han adquirido, existe una amplia gama de posibilidades que debe ser evaluada y constatada” (Ramos, Lorenzo & Vaíllo, 2013, p. 1235).

En esta línea se sitúa el trabajo de Arnao y Medina (2014) al afirmar que “conocer cómo percibe el estudiante el desarrollo de sus competencias, es un paso importante del diagnóstico que nos permitirá organizar las acciones de cualquier programa con mayor eficiencia” (p. 52).

Otro de los estudios destinados a conocer la percepción de los estudiantes es el realizado por González Ballesteros et al. (2010) con estudiantes en prácticas. En él se trataba de conocer cómo perciben “la formación que han recibido en la universidad en relación a algunas competencias fundamentales para el ejercicio de la profesión docente” (p. 73).

En nuestro caso, los objetivos planteados son los siguientes:

- Conocer cómo valoran los estudiantes su dominio de las competencias profesionales programadas para desempeñar eficazmente la profesión de maestro.
- Comprobar si existen diferencias entre las valoraciones realizadas por alumnos y alumnas.
- Determinar si el nivel de logro de las competencias difiere en función del curso.

Para llevar a cabo el estudio se ha facilitado a los estudiantes un inventario en el que se recogen las competencias descritas en la Memoria de Verificación del Grado para que se autoevalúen en cada una de ellas.

Las Competencias del Maestro de Educación Primaria

Para la mayoría de los autores, la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior demanda un cambio de enfoque de la enseñanza que exige pasar de un modelo centrado en los objetivos a otro dirigido al desarrollo de capacidades orientadas a la práctica laboral y al desarrollo profesional.

Villa et al. (2013) consideran que “los estudiantes que serán maestros en un futuro próximo, pueden ser considerados clave para lograr la implantación del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la Educación Básica” (p. 38).

Aunque en la mayoría de los estudios sobre competencias se puede comprobar que no existe consenso en cuanto a la categorización de las mismas, los listados de competencias recogidos en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005) y la Orden ECI/3857/2007, constituyen la base sobre la que se han diseñado los actuales planes de estudio. Como consecuencia de lo anterior, Rosales (2014) afirma que:

Se pone de relieve la existencia de una fuerte relación entre el conjunto de competencias que la Administración considera deben aprender los futuros maestros con los principales aprendizajes que según la UNESCO y el Consejo de Europa habrán de realizar las personas en su etapa de formación básica, de seis a doce años. (p. 78).

En el caso concreto de Universidad de Granada, la Memoria de Verificación presentada para el Grado de Educación Primaria, recoge una síntesis de las competencias que los estudiantes de esta titulación deberán poseer al finalizar sus estudios agrupadas en los siguientes bloques:

Competencias Generales

- Instrumentales
- Personales
- Sistémicas
- Disciplinarias y profesionales

Competencias Específicas

- Del Título
- De Formación Básica
- De Formación Didáctico-Disciplinar
- Del Practicum
- De la optatividad

De todas ellas, este estudio se ha limitado a las específicas del título (Tabla 1) y las que corresponden a la formación básica (Tabla 2).

Tabla 1

Competencias específicas del Título

(CET1)	Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
(CET2)	Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
(CET3)	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
(CET4)	Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
(CET5)	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
(CET6)	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos.
(CET7)	Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
(CET8)	Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.
(CET9)	Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes.
(CET10)	Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
(CET11)	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
(CET12)	Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
(CET13)	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
(CET14)	Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
(CET15)	Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
(CET16)	Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
(CET17)	Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación.
(CET18)	Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
(CET19)	Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales.
(CET20)	Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Fuente: Universidad de Granada. Memoria de Verificación del Grado de Primaria

Tabla 2

Competencias específicas de Formación Básica

(CFB1)	Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo de 6-12, en el contexto familiar, social y escolar.
(CFB2)	Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
(CFB3)	Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
(CFB4)	Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
(CFB5)	Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.
(CFB6)	Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
(CFB7)	Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.
(CFB8)	Conocer los fundamentos de la educación primaria.
(CFB9)	Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.
(CFB10)	Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.
(CFB11)	Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula.
(CFB12)	Abordar y resolver problemas de disciplina.
(CFB13)	Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.
(CFB14)	Promover acciones de educación en valores orientadas a la reparación de una ciudadanía activa y democrática.
(CFB15)	Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
(CFB16)	Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en aula.
(CFB17)	Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.
(CFB18)	Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad.
(CFB19)	Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.
(CFB20)	Mostrar habilidades sociales para atender a las familias y hacerse entender por ellas.
(CFB21)	Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el periodo 6-12.
(CFB22)	Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
(CFB23)	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
(CFB24)	Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.

Fuente: Universidad de Granada. Memoria de Verificación del Grado de Primaria

Método

Esta investigación se plantea como un estudio preliminar de carácter no experimental y descriptivo para conocer las percepciones del alumnado sobre el nivel de competencias profesionales que adquieren en sus estudios de grado.

Participantes

Para la selección de los participantes se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico intencional al elegir específicamente un centro concreto y al alumnado que cumpliera la característica de haber cursado al menos un año del Grado ($N = 137$). De los 137 estudiantes invitados respondieron afirmativamente 105 con la distribución que recoge la Tabla 3. Esta tasa de respuesta (76,64%) supone un margen de error del 4,64% para un nivel de confianza del 96,5%.

Tabla 3

Composición de la muestra

Curso	Sexo	N	%
Segundo	Hombre	22	20,95
	Mujer	29	27,62
Tercero	Hombre	14	13,33
	Mujer	19	18,10
Cuarto	Hombre	5	4,76
	Mujer	8	7,62
Egresados	Hombre	3	2,86
	Mujer	5	4,76
Total	Hombre	44	41,90
	Mujer	61	58,10

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para recoger la información se ha utilizado una escala tipo Lickert de cuatro grados donde se recogen los enunciados de las 44 competencias seleccionadas y unos datos personales (sexo y curso), pidiendo a los encuestados que señalaran en qué medida (1=nada, 4=totalmente) las habían adquirido o mejorado su nivel en cada una de ellas.

Procedimiento

Este instrumento ha sido diseñado para su aplicación on line mediante la utilidad de “formularios de Google Drive”. Para realizar la encuesta se dispuso el cuestionario en la red y se envió correo electrónico a los estudiantes invitados el enlace a dicho instrumento para que procedieran a su realización.

Análisis de Datos

Los datos recogidos han sido analizados con ayuda del programa estadístico SPSS V22. Se han calculado los principales descriptivos (frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión) y se han realizado los oportunos contrastes no paramétricos (Prueba U de Mann-Whitney y Prueba de Kruskal-Wallis) para detectar diferencias en función de las variables de categorización (sexo y curso).

Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos agrupados en los dos grandes bloques de competencias analizadas. Para cada uno de ellos se ofrecen los estadísticos descriptivos y el resultado de los contrastes realizados.

Competencias Específicas del Título

La autoevaluación realizada por los estudiantes pone de manifiesto que la mayoría de nuestros estudiantes reconocen haber adquirido y/o mejorado las competencias específicas del Título (71,86% mucho o totalmente). En sentido contrario encontramos que algo más de la cuarta parte de estudiantes encuestados reconocer haberlas adquirido nada (3,95%) o muy poco (24,19%). Esto supone una valoración global ($\bar{X}=2,95$ y $s=0,82$) del grado de adquisición de este tipo de competencias bastante alta.

La Tabla 4 recoge de forma detallada los principales estadísticos y las frecuencias para cada categoría (grado en que los estudiantes consideran que han adquirido o mejorado su competencia como futuro maestro en cada uno de los ámbitos recogidos en el cuestionario).

Tabla 4

Competencias específicas del Título

Competencia	Media	Desv	Frecuencias (%)			
			<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Mucho</i>	<i>Totalmente</i>
CET1	2,75	0,70	1,90	34,29	50,48	13,33
CET2	2,73	0,74	2,86	35,24	47,62	14,29
CET3	2,25	0,82	18,10	44,76	31,43	5,71
CET4	2,71	0,87	7,62	33,33	39,05	20,00
CET5	2,87	0,79	3,81	26,67	48,57	20,95
CET6	3,24	0,78	3,81	9,52	45,71	40,95
CET7	3,23	0,78	3,81	9,52	46,67	40,00
CET8	2,98	0,88	5,71	21,90	40,95	31,43
CET9	2,76	0,93	9,52	28,57	38,10	23,81
CET10	3,33	0,76	0,95	14,29	35,24	49,52
CET11	3,12	0,82	2,86	19,05	40,95	37,14
CET12	3,12	0,72	0,95	17,14	50,48	31,43
CET13	3,02	0,72	0,95	21,90	51,43	25,71
CET14	3,22	0,65		12,38	53,33	34,29
CET15	3,20	0,84	2,86	18,10	35,24	43,81
CET16	3,05	0,85	2,86	24,76	37,14	35,24
CET17	3,05	0,78	0,95	24,76	42,86	31,43
CET18	2,90	0,75	1,90	27,62	48,57	21,90
CET19	2,90	0,75	2,86	24,76	52,38	20,00
CET20	2,63	0,70	4,76	35,24	52,38	7,62

Fuente: Elaboración propia

De las competencias analizadas, las que alcanzan los mayores valores promedio son: “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida” ($\bar{X} = 3,33$) y “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos” ($\bar{X} = 3,24$). En sentido contrario encontramos: “Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües” ($\bar{X} = 2,25$) y “Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos” ($\bar{X} = 2,63$).

Con el fin de comprobar si las valoraciones realizadas por los estudiantes sobre la adquisición de estas competencias guardan relación con el sexo o el curso, se procedió a realizar un estudio en profundidad de la muestra en función de dichas variables de categorización. Tras el análisis de los datos se pudo comprobar que los mejores resultados son para los egresados (mujeres: $\bar{X} = 3,53$ y hombres: $\bar{X} = 3,48$). Como dato curioso debemos destacar que los estudiantes que cursan tercer curso puntúan mejor que los de cuarto (mujeres: $\bar{X} = 3,16$ / $\bar{X} = 2,73$ y hombres: $\bar{X} = 3,18$ / $\bar{X} = 3,10$). Por otra parte, la mayor homogeneidad de las valoraciones corresponde a las mujeres egresadas ($s=0,57$) y el grupo más heterogéneo es el de las mujeres de cuarto curso ($s=0,95$).

En cuanto a las valoraciones realizadas para cada una de las veinte competencias que componen este bloque, la Tabla 5 recoge los estadísticos correspondientes desagregados por sexo y curso.

Tabla 5

Estadísticos correspondientes a las competencias específicas del Título en función del sexo y curso

Competencia	Estadístico	Hombre				Mujer			
		2º	3º	4º	Egresado	2º	3º	4º	Egresado
CET1	<i>Media</i>	2,44	2,80	3,50	3,50	2,46	2,94	3,00	3,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,51	0,79	0,58	0,71	0,72	0,57	0,63	0,50
CET2	<i>Media</i>	2,38	3,10	3,25	3,50	2,33	2,88	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,57	0,50	0,71	0,76	0,62	0,82	0,58
CET3	<i>Media</i>	2,06	2,60	1,50	2,50	2,08	2,94	2,17	2,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,68	0,52	0,58	0,71	0,83	0,93	0,75	0,50
CET4	<i>Media</i>	2,50	3,00	2,00	3,00	2,71	3,06	2,50	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,73	0,82	0,82	1,41	0,86	0,93	0,55	0,58
CET5	<i>Media</i>	2,63	3,00	3,25	3,50	2,88	3,06	2,67	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,81	0,67	0,96	0,71	0,74	0,85	1,03	0,50
CET6	<i>Media</i>	2,75	3,40	3,25	3,50	3,29	3,31	2,83	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,86	0,70	0,96	0,71	0,62	0,70	1,17	0,00
CET7	<i>Media</i>	2,81	3,60	3,25	3,50	2,96	3,25	3,17	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,66	0,52	0,50	0,71	1,04	0,68	0,75	0,00
CET8	<i>Media</i>	2,38	3,50	2,75	4,00	2,63	3,31	2,67	3,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,89	0,53	0,50	0,00	0,82	0,70	1,03	0,50
CET9	<i>Media</i>	2,25	3,10	3,00	3,50	2,29	3,31	2,67	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,68	0,99	0,82	0,71	0,91	0,60	1,21	0,50
CET10	<i>Media</i>	3,00	3,10	3,25	4,00	3,33	3,56	3,00	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,73	0,74	0,96	0,00	0,76	0,51	1,10	0,00
CET11	<i>Media</i>	2,88	3,20	3,25	4,00	2,92	3,31	3,00	3,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,63	0,96	0,00	0,88	0,70	1,26	0,50
CET12	<i>Media</i>	2,94	3,10	3,75	3,50	2,92	3,25	2,83	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,68	0,74	0,50	0,71	0,72	0,68	0,98	0,58
CET13	<i>Media</i>	2,69	3,10	3,25	4,00	2,96	3,00	2,50	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,60	0,57	0,50	0,00	0,81	0,63	0,84	0,00
CET14	<i>Media</i>	3,13	3,20	3,75	3,50	3,21	3,19	2,83	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,72	0,79	0,50	0,71	0,66	0,66	0,75	0,50
CET15	<i>Media</i>	2,81	3,50	3,50	3,50	2,83	3,50	3,33	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,83	0,53	0,58	0,71	0,96	0,63	1,21	0,58
CET16	<i>Media</i>	2,75	3,40	3,50	3,50	3,00	2,94	3,00	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,77	0,70	0,58	0,71	0,88	0,93	1,26	0,58

Tabla 5 cont.

Estadísticos correspondientes a las competencias específicas del Título en función del sexo y curso

Competencia	Estadístico	Hombre				Mujer			
		2º	3º	4º	Egresado	2º	3º	4º	Egresado
CET17	<i>Media</i>	2,94	3,10	3,25	3,50	3,08	3,19	2,33	3,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,77	0,88	0,96	0,71	0,72	0,75	1,03	0,50
CET18	<i>Media</i>	2,75	3,30	3,00	3,50	2,63	3,06	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,86	0,67	0,82	0,71	0,77	0,68	0,82	0,58
CET19	<i>Media</i>	2,88	3,30	3,25	3,50	2,58	3,06	2,67	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,67	0,96	0,71	0,88	0,57	1,21	0,50
CET20	<i>Media</i>	2,75	3,10	2,50	2,50	2,25	3,00	2,17	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,45	0,57	0,58	0,71	0,85	0,52	0,75	0,50

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de determinar la significación estadística de las diferencias detectadas, se procedió a comprobar si se daban los supuestos de normalidad (pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Saphiro-Wilk) y homocedasticidad (Prueba de Levene) para determinar el tipo de contraste más adecuado. Tras su aplicación se pudo observar que no se cumplían ninguno de los anteriores requisitos, debiendo optar por emplear la prueba U de Mann-Whitney, como estadístico de contraste para la variable sexo y la prueba de Kruskal-Wallis para la variable curso. Los resultados obtenidos en ambas pruebas aparecen en la Tabla 6.

Tabla 6

Niveles de significación de los contrastes realizados en función del sexo y curso

Competencias	Significación (Sexo)	Significación (Curso)
CET1	0,623	0,000
CET2	0,377	0,000
CET3	0,412	0,002
CET4	0,240	0,095
CET5	0,512	0,341
CET6	0,055	0,019
CET7	0,152	0,015
CET8	0,531	0,000
CET9	0,633	0,000
CET10	0,022	0,030
CET11	0,200	0,006
CET12	0,986	0,139
CET13	0,723	0,000
CET14	0,618	0,777
CET15	0,474	0,009
CET16	0,472	0,278
CET17	0,397	0,079
CET18	0,086	0,004
CET19	0,099	0,090
CET20	0,062	0,002

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la única diferencia atribuible al sexo corresponde a la CET10 “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida” ($\alpha = 0,022$).

En cuanto a las valoraciones realizadas en función del curso, la mayor parte de las diferencias encontradas entre las puntuaciones de los diferentes cursos resultan estadísticamente significativas ($\alpha < 0,05$). Las competencias cuyo nivel de adquisición no parece verse afectado por el factor curso son, entre otras, las relacionadas con el fomento de la lectura y comentario crítico de textos, la regulación de espacios de aprendizaje, asumir la dimensión educadora de la función docente, valorar la responsabilidad de trabajar por un futuro sostenible, la promoción del trabajo autónomo, comprender las posibilidades y límites de la educación en la sociedad actual (CET 4, 5, 12, 14,16, 17 y 19). Este resultado viene a coincidir con lo señalado por Díaz, Márquez y Martín (2013) al afirmar que “cuanto mayor es el curso que realizan, mayores son las capacidades adquiridas” (p. 1364).

Competencias Específicas de Formación Básica

En el caso de las competencias específicas de Formación Básica se pudo comprobar que los resultados son ligeramente inferiores a los obtenidos para las competencias específicas del título ($\bar{X}=2,88$ frente a $\bar{X}=2,93$). El porcentaje de estudiantes que reconocen haberlas adquirido y/o mejorado mucho o totalmente se queda en el 70,88%. Al mismo tiempo, la valoración negativa es realizada por casi un tercio de estudiantes encuestados que reconoce haberlas adquirido nada (4,40%) o muy poco (24,72%). La Tabla 7 recoge de forma más detallada la valoración de cada una de estas competencias.

Tabla 7

Competencias específicas de Formación Básica

<i>Competencia</i>	<i>Media</i>	<i>Desv</i>	<i>Frecuencias (%)</i>			
			<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Mucho</i>	<i>Totalmente</i>
CFB1	2,94	0,74	2,86	21,90	53,33	21,90
CFB2	3,10	0,70	0,95	17,14	53,33	28,57
CFB3	2,84	0,75	2,86	28,57	50,48	18,10
CFB4	2,95	0,78	4,76	18,10	54,29	22,86
CFB5	2,83	0,67	3,81	20,95	63,81	11,43
CFB6	2,80	0,75	4,76	25,71	54,29	15,24
CFB7	2,88	0,70	2,86	22,86	58,10	16,19
CFB8	2,92	0,82	2,86	28,57	41,90	26,67
CFB9	2,71	0,73	4,76	30,48	53,33	11,43
CFB10	2,84	0,80	2,86	32,38	42,86	21,90
CFB11	2,99	0,78	3,81	19,05	51,43	25,71
CFB12	2,74	0,84	9,52	22,86	51,43	16,19
CFB13	3,30	0,74		16,19	37,14	46,67
CFB14	2,93	0,81	2,86	27,62	42,86	26,67
CFB15	2,85	0,87	7,62	23,81	44,76	23,81
CFB16	2,97	0,79	2,86	23,81	46,67	26,67
CFB17	2,87	0,84	5,71	25,71	44,76	23,81
CFB18	2,59	0,85	10,48	33,33	42,86	13,33
CFB19	2,59	0,76	6,67	37,14	46,67	9,52
CFB20	2,91	0,81	4,76	22,86	48,57	23,81
CFB21	2,77	0,90	11,43	20,00	48,57	20,00
CFB22	3,08	0,78	0,95	23,81	41,90	33,33
CFB23	2,82	0,73	3,81	25,71	55,24	15,24
CFB24	2,90	0,71	1,90	24,76	54,29	19,05

Fuente: Elaboración propia

De las competencias analizadas, las que alcanzan los mayores valores promedio son: “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales” ($\bar{X} = 3,30$) y “Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales” ($\bar{X} = 3,10$). En sentido contrario encontramos: “Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad” ($\bar{X} = 2,59$) y “Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación” ($\bar{X} = 2,59$).

Al igual que se hizo en el caso de las competencias específicas del título, se han calculado los principales estadísticos desagregados por sexo y curso; pudiendo comprobar que los mejores resultados son para los egresados (mujeres: $\bar{X} = 3,42$ y hombres: $\bar{X} = 3,40$). Las puntuaciones más bajas las obtienen los estudiantes de segundo curso (hombres: $\bar{X} = 2,60$ y mujeres: $\bar{X} = 2,63$), siendo el grupo más homogéneo el de los hombres egresados ($s=0,54$) y el más heterogéneo el de las mujeres de cuarto curso ($s=0,95$). La información detallada de las competencias de Formación Básica se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8

Estadísticos correspondientes a las competencias de Formación Básica en función del sexo y curso

Competencia	Estadístico	Hombre				Mujer			
		2º	3º	4º	Egresado	2º	3º	4º	Egresado
CFB1	<i>Media</i>	2,69	3,40	3,50	3,00	2,75	2,88	3,00	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,79	0,52	0,58	0,00	0,85	0,81	0,89	0,58
CFB2	<i>Media</i>	2,94	3,30	3,50	3,50	2,79	3,44	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,68	0,82	0,58	0,71	0,66	0,51	1,03	0,58
CFB3	<i>Media</i>	2,38	3,20	3,00	3,50	2,71	3,00	2,50	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,72	0,42	0,82	0,71	0,75	0,73	1,05	0,50
CFB4	<i>Media</i>	2,56	2,70	3,25	4,00	2,92	3,19	2,50	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,73	1,06	0,50	0,00	0,72	0,83	0,55	0,58
CFB5	<i>Media</i>	2,63	3,20	3,25	4,00	2,46	3,00	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,50	0,42	0,50	0,00	0,72	0,52	0,82	0,58
CFB6	<i>Media</i>	2,56	3,20	2,75	3,50	2,46	2,88	2,83	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,63	0,63	0,50	0,71	0,59	0,81	1,17	0,00
CFB7	<i>Media</i>	2,63	3,20	3,25	3,00	2,58	2,94	2,67	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,42	0,50	0,00	0,78	0,68	1,03	0,00
CFB8	<i>Media</i>	3,00	3,10	3,50	3,50	2,63	3,13	3,00	2,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,82	0,74	0,58	0,71	0,88	0,50	1,10	1,00
CFB9	<i>Media</i>	2,50	3,00	3,50	3,00	2,13	3,19	2,67	2,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,52	0,67	0,58	0,00	0,68	0,40	1,03	0,50
CFB10	<i>Media</i>	2,56	2,60	3,50	3,00	2,58	3,44	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,81	0,84	0,58	0,00	0,83	0,63	0,52	1,00
CFB11	<i>Media</i>	2,63	3,20	3,25	3,00	2,71	3,44	2,67	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,81	0,63	0,50	0,00	0,86	0,51	1,03	0,00
CFB12	<i>Media</i>	2,44	3,10	3,00	3,50	2,67	2,75	2,33	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,63	0,88	0,82	0,71	0,87	1,06	0,82	0,50
CFB13	<i>Media</i>	2,81	3,60	3,25	3,50	3,38	3,44	3,33	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,75	0,52	0,96	0,71	0,71	0,81	0,82	0,58
CFB14	<i>Media</i>	2,81	3,00	3,25	3,50	2,75	3,25	2,50	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,75	0,94	0,50	0,71	0,99	0,68	1,05	0,50
CFB15	<i>Media</i>	2,63	3,30	3,00	3,00	2,71	3,13	2,67	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,81	0,48	0,82	1,41	1,04	1,02	1,03	0,50

Tabla 8 cont.

Estadísticos correspondientes a las competencias de Formación Básica en función del sexo y curso

Competencia	Estadístico	Hombre				Mujer			
		2°	3°	2°	3°	2°	3°	2°	3°
CFB16	<i>Media</i>	2,50	3,40	3,25	3,50	2,83	3,00	2,50	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,73	0,52	0,50	0,71	0,87	0,63	1,22	0,58
CFB17	<i>Media</i>	2,69	3,10	3,25	3,50	2,71	2,81	2,50	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,87	0,99	0,50	0,71	0,86	0,83	1,22	0,58
CFB18	<i>Media</i>	2,38	2,90	3,00	3,00	2,08	2,94	2,67	3,50
	<i>Desv. Est.</i>	0,72	0,57	0,82	0,00	0,83	0,85	1,03	1,00
CFB19	<i>Media</i>	2,13	3,10	3,00	3,50	2,46	2,81	2,17	3,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,57	0,00	0,71	0,72	0,75	0,98	1,15
CFB20	<i>Media</i>	2,50	3,10	3,25	3,50	2,79	3,19	2,83	3,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,82	0,99	0,50	0,71	0,83	0,66	0,98	1,15
CFB21	<i>Media</i>	2,50	3,40	3,25	3,50	1,96	3,25	2,67	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,82	0,52	0,50	0,71	0,95	0,68	1,03	0,50
CFB22	<i>Media</i>	2,88	3,20	3,25	4,00	2,71	3,13	3,00	4,00
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,92	0,50	0,00	0,81	0,62	1,10	0,00
CFB23	<i>Media</i>	2,50	3,20	3,00	3,50	2,50	3,00	2,50	3,25
	<i>Desv. Est.</i>	0,73	0,42	0,82	0,71	0,78	0,73	0,84	0,50
CFB24	<i>Media</i>	2,63	3,20	2,50	3,00	2,88	3,00	2,50	3,75
	<i>Desv. Est.</i>	0,62	0,42	1,29	0,00	0,68	0,63	1,22	0,50

Fuente: Elaboración propia

A partir de las diferencias detectadas entre sexos y entre cursos, se procedió (tras comprobar que no se daban los supuestos de normalidad y homocedasticidad) a aplicar las pruebas U de Mann-Whitney para la variable sexo y la de Kruskal-Wallis en el caso de la variable curso (Tabla 9).

Tabla 9

Niveles de significación de los contrastes realizados en función del sexo y curso

Competencias	Significación (Sexo)	Significación (Curso)
CFB1	0,221	0,055
CFB2	0,677	0,009
CFB3	0,977	0,004
CFB4	0,467	0,028
CFB5	0,076	0,000
CFB6	0,656	0,000
CFB7	0,583	0,001
CFB8	0,092	0,266
CFB9	0,090	0,000
CFB10	0,203	0,026
CFB11	0,244	0,001
CFB12	0,905	0,080
CFB13	0,048	0,200
CFB14	0,653	0,409
CFB15	0,915	0,174
CFB16	0,783	0,084
CFB17	0,156	0,228
CFB18	0,515	0,000

Tabla 9 cont.

Niveles de significación de los contrastes realizados en función del sexo y curso

Competencias	Significación (Sexo)	Significación (Curso)
CFB19	0,448	0,055
CFB20	0,933	0,432
CFB21	0,107	0,000
CFB22	0,411	0,000
CFB23	0,284	0,007
CFB24	0,648	0,004

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, la única diferencia atribuible al sexo corresponde a la CFB13 “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales” ($\alpha = 0,048$).

En cuanto a las valoraciones realizadas en función del curso, el 58,3% de las diferencias encontradas entre las puntuaciones de los diferentes cursos resultan estadísticamente significativas ($\alpha < 0,05$).

Conclusiones

La percepción que los estudiantes tienen de las competencias adquiridas ha sido objeto de numerosos estudios en diferentes universidades y titulaciones (Cebriá et al., 2009; De la Iglesia, 2012; Montoro-Sánchez et al., 2012; Rodríguez & Revilla, 2016; Romero et al, 2011). En la mayoría de los anteriores estudios se compara la importancia que los estudiantes atribuyen a diferentes tipos de competencias y el grado en que manifiestan haberlas conseguido.

Entre los que analizan la importancia que los estudiantes atribuyen a diferentes competencias está el llevado a cabo por Valle y Cabrera (2009) con estudiantes de ingeniería civil o el de Miró, Fernández y Cabrera (2015) con estudiantes de Ingenierías, Empresariales y Letras-Educación.

Otras investigaciones han considerado la percepción de los estudiantes en “tres dimensiones: el *desarrollo* o incidencia que se hace a lo largo de la carrera en dichas competencias, el *dominio* o grado de adquisición de las mismas y la *relevancia* o importancia que le confieren los estudiantes para su futuro profesional” (Martínez et al., 2013, p. 390).

En este trabajo nos hemos centrado en el segundo aspecto (grado de adquisición).

Del análisis descriptivo de las valoraciones realizadas por los estudiantes se concluye que, en cuanto al grado de adquisición de las competencias analizadas, se han decantado mayoritariamente por la opción “mucho”, con porcentajes que oscilan entre el 31 y el 55% en el caso de las competencias específicas del título y, entre el 37 y el 63% para las de formación básica.

Estos resultados pueden considerarse dentro de lo esperado porque el diseño del título contempla la adquisición de estas competencias a lo largo de los estudios del grado y el 95,24% de la muestra aún no los ha concluido. Las competencias específicas del título deberían poseerse totalmente al finalizar los estudios y las de formación básica al comenzar el sexto semestre.

De acuerdo con lo anterior, lo esperable sería que la totalidad de los egresados las hubiesen adquirido totalmente. Sin embargo, se ha podido constatar que poco más de la mitad (51,87%) tiene esa opinión. Esto supone que este grupo de estudiantes reconoce unas carencias formativas en una serie de competencias que se deberían haber desarrollado. Lo más destacable en este sentido viene representado por aquellas competencias que, según su opinión, han adquirido “poco”. Dichas competencias son: CET3 (75%); CFB8 (50%); CFB 19 y CFB20

(37,5%); CET4 y CET20 (25%), CFB9, CFB10 y CFB 18 (12,5%). Esto permite, como afirman Clemente y Escribá (2013), tomar conciencia de los aspectos que deben ser reforzados.

Junto a lo anterior, encontramos que las tres únicas competencias en las que el 100% de este grupo de estudiantes coincide al considerar que las ha adquirido totalmente son: CET10, CET13 y CFB22.

Atendiendo al factor género, se ha podido comprobar a la hora de autoevaluar el nivel de competencias adquiridas, que los alumnos y alumnas se comportan de manera similar, con la única excepción de las competencias CET10 y CFB13.

Por otra parte, los datos anteriores vienen a confirmar que las competencias específicas del título se van desarrollando, como elementos transversales del currículo, a lo largo de la carrera. Las valoraciones globales realizadas por los estudiantes de los diferentes cursos (2º= 2,67; 3º= 3,16; 4º= 2,87; egresados= 3,46) así lo evidencian, con la única excepción de los estudiantes de cuarto curso.

En cuanto al diseño del título, la Formación Básica cubre 60 créditos que el alumno debe cursar en los cinco primeros semestres con la siguiente distribución por curso: 30 en primero, 24 en segundo y 6 en tercero. Con esta estructura, la aportación de las materias que el alumno debe cursar en los tres últimos semestres a la adquisición de este tipo de competencias específicas no debería resultar un factor relevante.

Tras el análisis realizado, se ha podido comprobar que no existen diferencias significativas para el 35% de las competencias específicas del título ni para el 37,5% de las que corresponden a la Formación Básica.

Como conclusión, los resultados encontrados nos deberían hacer reflexionar acerca de las carencias formativas que estos estudiantes manifiestan (directa o indirectamente) presentar en determinadas competencias que podemos considerar nucleares (las específicas del título y las de Formación Básica). Sin embargo, las percepciones de los estudiantes solo constituyen un indicador más de la formación real adquirida, que habría que evaluar de otra forma.

Dado que la Memoria de Verificación del Título de Grado y las Guías Docentes de las Asignaturas son únicas e idénticas para los cuatro centros de la Universidad de Granada, resultaría recomendable ampliar el estudio al resto de centros. De este modo se podría determinar si los resultados encontrados responden a una especificidad de nuestro centro o afectan al diseño del Título.

La comparación con otros centros u otras universidades, permitiría extraer conclusiones interesantes para las políticas educativas.

Referencias

- Arnao Vázquez, M. O., & Medina Cardozo, I. I. (2014). Percepción de los estudiantes de Educación Superior sobre el desarrollo de su competencia comunicativa. UCV - *HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 3(1), 40-53.
- Cebriá i Iranzo, M. A., Díaz Díaz, B., & Igual Camacho, C. (2009). Título de grado en Fisioterapia: Valoración de las competencias por parte del estudiante. *Fisioterapia*, 32(2), 73-79.
- Clemente Ricolfe, J. S., & Escribá Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561.
- De la Iglesia Villasol, M. C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 207-240.
- Díaz Durán, M. D., Márquez Aragonés, A. C. & Martín Jaime, J. J. (2013). Estudio de la percepción del alumnado sobre la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo profesional de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de*

- Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (pp. 1362-1368). Alicante: Universidad de Alicante.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- González Ballesteros, M., Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M. E., Fernández Lozano, P., Juanas Oliva, Á. de, & Martín del Pozo, R. (2010). Las competencias de los maestros de primaria: Percepción de los estudiantes en prácticas. *Investigación en la Escuela*, (72), 71-83.
- Hernández-Pina, F., Rosario, P., Cuesta, J. D., Martínez, P., & Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: Evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-613.
- Martínez Juárez, M., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2013). Valoración de las competencias transversales en los títulos (de grado de la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia: I=La percepción de los estudiantes. En Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (pp. 390-398). Alicante: Universidad de Alicante.
- Martínez, P., & Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Medina, A., Domínguez, M. C., & Sánchez, C. (2009). *El dominio virtual y el análisis de las competencias discentes*. Ponencia presentada a las VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España.
- Medina, A., Domínguez, M. C., Sánchez, C., & Medina, C. (2012). *Diseño de una materia a través del análisis de competencias*. Ponencia presentada a las X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: La participación y el compromiso de la comunidad universitaria, Alicante, España.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid.
- Miró Julià, J., Fernández Ferrer, M., & Cabrera Lanzo, N. (2015). La opinión y percepción de los estudiantes en la evaluación por competencias. *ReVisión*, 8(3).
- Montoro-Sánchez, M. A., Mora-Valentín, E. M., & Ortiz-de-Urbina-Criado, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 241-263.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747 a 53750; <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Quijano López, R, Toribio Aranda, M., & Ocaña Moral, M. T. (2013). Grado de adquisición de componentes específicos de la competencia científica en alumnos del grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3) 201-220. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527011>
- Ramos Feijóo, C., Lorenzo García, J., & Vaíllo Pertusa, P. (2013). La percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias en el Grado de Trabajo Social. En XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e

- investigación para alcanzar la excelencia académica* (pp. 1233-1242). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037- 44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., & Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez Sánchez, M., & Revilla Rodríguez, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 113-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/253241>
- Romero Cerezo, C., Zagalaz Sánchez, M. L., Romero Rodríguez, M. N., & Martínez López, E. J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 62-68.
- Rosales López, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 73-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527005>.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38, DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Valle B., M., & Cabrera Murcia, E. P. (2009). ¿Qué competencias debe poseer un ingeniero civil industrial? La percepción de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4).
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-19.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., & García Olalla, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527003>.

Sobre los Autores

Mercedes Cuevas-López

Universidad de Granada, España

mmcuevas@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-5814-2285>

Mercedes Cuevas López es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Campus de Ceuta). Especialista en Organización de Instituciones Educativas - Liderazgo – Estudios de Género.

Francisco Díaz-Rosas

Universidad de Granada, España

fdiaz@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-8623-0565>

Francisco Díaz Rosas es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Campus de Ceuta) Especialista en Evaluación de programas, profesores y centros – Educación Multicultural – Nuevas Tecnologías.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 147 18 de noviembre 2019 ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad

Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale

University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil