

## DESARROLLO, DOMINIO Y RELEVANCIA DE COMPETENCIAS EN EL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

### *DEVELOPING DOMAIN AND RELEVANCE OF COMPETENCE IN THE DEGREE IN SOCIAL EDUCATION*

*Jesús Miguel MUÑOZ-CANTERO*  
*Nuria REBOLLO-QUINTELA*  
*Eva María ESPÍÑEIRA-BELLÓN*  
*Universidad de A Coruña*

*Data de recepción: 10/05/2013*  
*Data de aceptación: 31/07/2013*

#### RESUMEN

La salida al mercado laboral de los primeros graduados de las Universidades Españolas como fruto de la implantación de la reforma educativa que ha supuesto el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, obliga a hacer una revisión de los títulos a fin de analizar si se consiguen los objetivos previstos. El análisis de las competencias que definen el perfil profesional de nuestros estudiantes y que se recogen en las memorias se perfila como un método adecuado para conseguirlo. Este trabajo pretende comparar la percepción del alumnado con respecto a las competencias de la titulación de Grado en Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, teniendo en cuenta, por una parte, su grado de desarrollo; por otra, su grado de dominio y, por último la relevancia otorgada a cada una de ellas. Los principales resultados obtenidos hacen referencia a que existen diferencias

estadísticamente significativas entre el grado de relevancia, desarrollo y dominio de las diferentes competencias, siendo el grado de relevancia el que obtiene puntuaciones más altas. Debemos plantearnos la revisión metodológica de nuestras guías docentes a fin ajustar la demanda competencial con las desarrolladas.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación Social, Mercado laboral

#### ABSTRACT

The output to the labor market of the first graduates of Spanish universities as a result of the implementation of education reform that has led to the development of the European Higher Education Area, forces a review of titles in order to analyze if the objectives set are achieved. The analysis of competencies that define the professional profile of our

Correspondencia:  
E-mail: [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es)

students and set out in the reports is emerging as an appropriate method to achieve this. The study focuses on compare the perceptions of students regarding the competences of the Degree in Social Education, Faculty of Educational Sciences of the University of A Coruña, taking into account, its level of development, their proficiency, and finally the importance given to each of them. The main results obtained refer to statistically significant differences between the degree of relevance, development and control of different skills, the degree of relevance the higher scores you get. We must consider the methodological review of our educational guides to match demand with the developed powers.

**KEYWORDS:** Competency, European Higher Education, Social Education, Labor market

## **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de los presupuestos establecidos desde la Declaración de la Sorbona en 1998 y la primera reunión de Ministros que dio lugar a la Declaración de Bolonia de 1999, ha dado lugar a numerosos cambios en el sistema educativo que han propiciado investigaciones sobre el seguimiento de este proceso de convergencia, especialmente en aquellos referidos a la adquisición del aprendizaje del alumnado a partir del desarrollo de competencias dado el cambio de paradigma que se ha producido, al centrarse en el alumno frente a la figura del profesor; es el aprendizaje el que cobra valor no la enseñanza en sí misma (Asensio, Cerezo, Valbuena y Rodríguez, 2009; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013; Olmedo, 2013).

Este seguimiento, se centra, en gran medida, en el perfil de formación en dichas competencias al que se han adaptado los títulos atendiendo al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) (Gairín, et al., 2009). Así, en el presente curso, con los grados implantados y una vez que las primeras promociones formadas están

saliendo al mercado laboral, uno de los retos que deben plantearse las universidades es valorar el nivel de competencias alcanzado por el alumnado graduado de acuerdo a los programas de formación recibidos.

El cambio en los procesos formativos que ha supuesto el pasar de un diseño por directrices de los planes de estudios, a uno basado en competencias, ha motivado también un cambio de paradigma en los modelo de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto, en los procesos evaluativos, lo que ha motivado, lógicamente un reto para el profesorado al tener que aplicar nuevas metodologías evaluativas para asegurarse la adquisición de las competencias. Sin embargo, estamos aún en una etapa inicial en la que, como señalan Triadó Ivern, Aparicio-Chueca y Elasri-Ejjaberi (2013) “la metodología que facilite el cambio cultural hacia el desarrollo y evaluación de competencias está por descubrir en la mayoría de universidades y grados” (p.35). En parte, dicha complejidad, se debe a la modificación del papel del alumnado, no sólo centrado en la adquisición de conocimientos, sino también actuando como motor de su aprendizaje ante cualquier situación o experiencia educativa a lo largo de toda su vida, como señalan Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005) o Montero (2010).

## **CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

El proceso de Bolonia, lleva aparejado una nueva terminología, a la que hemos tenido y tenemos que ir acostumbrándonos; entre los términos más debatidos y más nombrados está el de competencia, pues el diseño de los nuevos títulos de acuerdo al EEES parte de la especificación de éstas como elemento transversal a su desarrollo.

Conviene señalar que desde una perspectiva educativa y sociolaboral existen, de acuerdo a Sobrado (2010), distintas significaciones de competencia y que podríamos utilizarlas como sinónimo de nivel de capacitación,

conocimientos, los saberes, actitudes, capacidades y habilidades que tienen las personas y que dominan o deben dominar. Estas competencias en escenarios educativos o profesionales pueden entenderse como la cualificación del desarrollo profesional. Bunk (1994) y MEC (2004) asocian al concepto de competencia otros como habilidad, actitud, cualificación, capacidades, destrezas,...

Nos encontramos con un término complejo y polisémico, como señalan Carreras y Perrenoud (2008), no sólo dependiendo del ámbito donde se emplee, del contexto cultural o del contexto lingüístico, sino también dentro del mismo contexto puede ser entendido de diferentes maneras. De hecho, estos autores reclaman que no se haya conseguido establecer un acuerdo en su empleo en un sentido unívoco, con el fin de evitar malentendidos y facilitar su comprensión. La definición se ve agravada además en función de la región o idioma en que se utilice denominaciones diferentes (Hövels, 1998); así mientras en EEUU se conoce como “habilidades básicas”, en el Reino Unido se le denominan “Habilidades centrales o Troncales” o “genéricas” en el caso de Canadá. Otros estudios como los de Cano (2008) o Riesco (2008) nos permiten comprobar que dicho concepto no cuenta con un acuerdo unánime entre los diferentes autores o incluso entre ellos mismos, definiéndolas incluso de manera diferente en distintos momentos.

En el desarrollo del EEES ha tenido una gran incidencia el Project Tunning Educational

Structures in Europe (2001). Este documento ha sido la base y guía de muchos de los títulos implantados en Europa como consecuencia del desarrollo de la Declaración de Bolonia (1999). Es uno de los primeros proyectos piloto en Europa y define la competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Tal como señalan González y Wagenaar (citado por Delgado et al., 2005, p.21), este proyecto ha servido de base para definir los tipos de competencias que se analizaron y desarrollaron en los libros blancos de cada titulación (ANECA, 2005). Frente a las competencias profesionales nos encontramos con ese grupo de competencias académicas-formativas que agrupan a todo ese conjunto de saberes, valores y habilidades integrados en el curriculum educativo de la persona que le ha de permitir actuar a lo largo de su vida. En este sentido, como señala Montero (2010), el resultado final ha de centrarse en la formación de alumnado competente “capaces, no sólo de acumular conocimientos, sino, y sobre todo, de saber transmitir esos conocimientos y especialmente de aplicarlos con una finalidad laboral concreta” (p. 27).

En la tabla 1, se muestran diferentes definiciones con las que pretendemos ilustrar este concepto.

CONCEPTO	AUTOR/A
Conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una determinada profesión, pero además abarca la flexibilidad y la autonomía.	Bunk (1994)
Aquella capacidad general basada en los conocimientos, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas. La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidad, competencias o destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico.	Coolahan (1996)
Exigencias de un trabajo en el concepto de habilidad	Ellström (1998)
Implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.	Weinert (2001)
Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente. Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizada adecuadamente y efectivamente en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.	Cano (2008)
Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.	Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez y Cela (2009)
Conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas para realizar con efectividad determinadas funciones profesionales	Sobrado (2010)

**Tabla 1.** Definiciones del término competencia

En cuanto a la clasificación de las competencias, aunque parece existir un mayor consenso (ver tabla 2), la realidad no es así tampoco, pues va a depender del enfoque o modelo de competencia del que partamos, especialmente si nos referimos a competencias profesionales. Los estudios de Alex (1991) y Le Boterf (1993) identifican dos grupos de competencias: técnicas y sociales. Bunk (1994) a éstas les añade las

competencias metodológicas y participativas y, más recientemente, Echeverría (2001, 2002, 2003, 2005, 2008) que, adaptando las de éste último autor identifica las siguientes: el saber o competencia técnica, saber hacer o competencia metodológica, saber estar o competencia participativa y saber ser o competencia personal, dentro de lo que él denomina “saber” y “sabor” profesional (Echeverría, 2003).

Los trabajos desarrollados por Gonzi y Athanasou (1996), Martínez y Echeverría (2009), Martínez Juárez (2009) señalan tres tendencias a la hora de entender las competencias: enfoque mediante tareas relacionadas (conductista); enfoque en términos de atributos personales (atribucional) y el enfoque integrado u holístico que identifica las competencias en relación de las funciones a desarrollar en un contexto (Valverde, 2001). Lo que supone una visión más amplia y completa de competencia y

que identifica como Competencia de Acción Profesional (CAP).

Otros autores se han decantado por una doble clasificación de competencias que es la versión más extendida actualmente en los títulos españoles.: las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas (García Fraile, 2008; Proyecto Tunning, 2001).

En la tabla 2, se muestran diferentes clasificaciones.

AUTOR/A	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3
Ibarra (1999)	Genéricas	Específicas	Básicas: Cognitivas Técnicas Metodológicas
Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005)	Transversales Instrumentales Personales Sistémicas	Específicas Académicas Disciplinares Profesionales	No se establece
RD 1393/2007	Generales	Específicas	No establece
García Fraile (2008)	Genéricas	Específicas	No se establece
Proyecto Tunning (citado por Riesco, 2008)	Transversales: Instrumentales Interpersonales Sistémicas	Específicas: Académicas Disciplinares Profesionales	No se establece
Bedolla y García (2009)	Genéricas	Específicas	No se establece
Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez y Cela (2009)	Genéricas o transversales Personales Interpersonales Instrumentales	Específicas	No se establece
Montero (2010)	Genéricas o transversales Instrumentales Sistémicas Personales o interpersonales	Específicas Disciplinares Procedimentales o instrumentales Actitudinales	No se establece
Sobrado (2010)	Clave o transversales	Específicas	No se establece

**Tabla 2.** Clasificaciones del término competencia

Como puede observarse, existe una categoría referida a las competencias clave, transversales o genéricas. Estas competencias, normalmente se definen como comunes a una rama profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) o a todas las profesiones como la base común de la profesión. Si hacemos referencia al ámbito universitario, serían aquellas comunes a la mayoría de las titulaciones. Este tipo de competencias son susceptibles de emplearse en situaciones diferentes por el alumnado o profesional respectivo, permitiendo la transferencia de un contexto a otro (Sobrado, 2010). Suelen clasificarse a su vez, en instrumentales, personales o interpersonales y sistémicas. Entendiendo por las primeras aquellas que miden las capacidades y la formación del titulado; por lo tanto, constituyen un medio para obtener un determinado fin. Las segundas lo harían con las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinarios, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás y, por último, las sistémicas centradas en las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.

De acuerdo a esta clasificación, existe otra categoría referida a las competencias específicas que son más restrictivas en su utilización y aplicación (áreas de especialización) y son la base de la profesión. Si hacemos referencia a la universidad, serían aquellas propias de un ámbito o titulación, orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Este tipo de competencias se divide en tres clases: académicas, disciplinares y las de ámbito profesional.

En la línea de Echeverría (2001, 2002, 2003, 2005, 2008; Martínez y Echeverría, 2009), Montero (2010) nos ofrece una clasificación

entre las que incluye las actitudinales: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber), las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer), las de ámbito profesional, procedimentales o instrumentales incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación como el know how aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer) y las actitudinales (ser), relacionadas, en cierto modo con las sistémicas y las personales.

Las competencias básicas, señaladas por otros autores, están referidas a las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión. Se dividen en tres clases: cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos.

En este estudio seguimos la clasificación de competencias de Bedolla y García (2009), que atiende a específicas, fruto de los procesos formativos (la profesión o campo específico de conocimiento) y genéricas.

Es inevitable recalcar que para el desarrollo y formación continua a lo largo de toda la vida es necesario desenvolver las competencias específicas e incrementar y ahondar en las competencias genéricas. Ambas son complementarias entre sí para el desarrollo de la actividad profesional.

## **MÉTODO**

### **OBJETIVOS**

Los objetivos que se pretenden conseguir en este estudio son:

- 1) Verificar qué competencias de las definidas en el Plan de Estudios de Educación Social son las mejor y peor valoradas por los estudiantes de acuerdo a las tres categorías analizadas: desarrollo, dominio y relevancia.
- 2) Analizar las características psicométricas del instrumento diseñado.

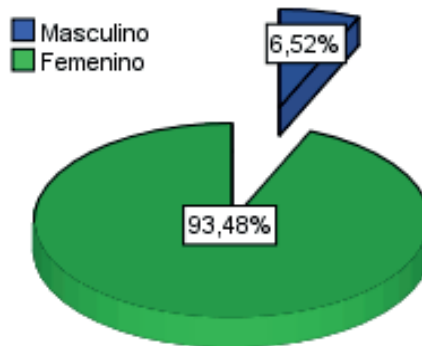
3) Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones.

4) Proponer acciones orientadas a la mejora.

### *MUESTRA*

La elección de la muestra se centrará en sujetos del último curso del Grado de Educación Social impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Se trata de un muestreo no probabilístico intencional dado que nuestro objeto de análisis es el título específico. El instrumento elaborado se aplicó a un grupo

de 46 sujetos pertenecientes, de un total de 60 estudiantes, lo que supone el 76.6% de población elegida. En la selección de la muestra se tuvo en cuenta la variable de que los estudiantes tuvieran cursado todas sus materias (incluido el practicum) para que pudiesen valorar las competencias del título a través del cuestionario. La distribución muestral de acuerdo a la edad nos indica que ésta oscila entre 21 y 30 años, de los cuales el 84.79 % poseen entre 21 y 25 años, siendo la categoría predominante la de 21 años (30.43%). De los sujetos pertenecientes a la muestra el 93.48% son mujeres y el 6.52% son hombres (figura 1), lo que nos indica una muestra feminizada.



**Figura 1.** Distribución de la variable sexo

### *INSTRUMENTO*

Las competencias definidas en el título responden a la estructura general por la que ha optado la Universidad de A Coruña y que se han delimitado atendiendo a la clasificación utilizada por el Ministerio de Educación de acuerdo a la aplicación de VERIFICA de ANECA de los títulos oficiales de acuerdo en el RD 1393/2007 diferenciadas de acuerdo a según su nivel de concreción y en línea a la clasificación general mostrada anteriormente:

- Competencias específicas (tipo A), entendidas como las propias de un ámbito o título y orientadas a la consecución de un

perfil específico de egresado, circunscritas a aspectos formativos y ámbitos de conocimiento muy próximos al título de Educador Social.

- Competencias genéricas o transversales (tipo B) identificadas para el perfil profesional del Educador Social.

Además se han identificado otro tipo de competencias, que la UDC (tipo C) ha denominado nucleares y que podemos conceptualizarlas como genéricas pero que son iguales para todos los títulos que se imparten en la Universidad (aprobadas en Consejo de Gobierno en la sesión de 28/06/2007).

Partiendo de estas competencias que podemos encontrar en el plan de estudios de la titulación de Educación Social de la Universidad de A Coruña (aprobado en el Boletín Oficial del estado con fecha 26/04/2010), se ha procedido a elaborar un cuestionario durante el curso 2012-2013. Éste se divide en cuatro partes:

- 1) Datos personales (curso, edad, sexo).
- 2) Competencias nucleares (8 ítems).
- 3) Competencias específicas (20 ítems).
- 4) Competencias transversales (6 ítems).

Aunque en algunos casos las competencias se encuentran redactadas de manera muy extensa, se ha optado por mantener la estructura y redacción original del plan de estudios para evitar cualquier sesgo que pudiera ocurrir por la manipulación para lograr un instrumento menos extenso.

Las competencias recogidas en los apartados 2, 3 y 4 fueron valoradas de acuerdo a las dimensiones:

Grado de desarrollo: pretendemos con ello analizar la valoración que realiza el estudiante sobre la incidencia que se ha hecho en ellas durante el periodo formativo. en ellas en las materias cursadas a lo largo de la titulación

Grado de dominio: pretendemos valorar la estimación que realizan los estudiantes sobre la adquisición que han hecho de las mismas.

Grado de relevancia: importancia que les conceden para su desarrollo profesional.

La escala de medida utilizada ha sido una escala Likert con 5 opciones de respuestas (de 1 a 5) siendo 1 “nada”, 2 “poco”, 3 “regular”, 4 “bastante” y 5 “mucho”, que se basa en la medición de las manifestaciones o respuestas

de los sujetos ante opiniones referidas a creencias, sentimientos o conductas relativas al objeto medido. Las respuestas de los sujetos son reacciones valorativas que como tienen connotaciones afectivas y valorativas permiten medir actitudes. Las escalas de medición de este tipo están constituidas por juicios relativos al objeto actitudinal a medir (Muñoz Cantero y Mato Vázquez, 2008; Rodríguez, Cabrera, Espín y Marín, 1997)

### ***ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESULTADOS***

Se trata de un estudio descriptivo, no experimental, que ha utilizado para dar respuesta a los objetivos planteados la estadística descriptiva e inferencial. Se calculó el índice de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach) para determinar su consistencia interna. Se procedió a un análisis de las medidas de tendencia central y desviación (media y desviación típica) de la totalidad de los ítems que integran el cuestionario en las dimensiones de desarrollo, dominio y relevancia. Por último, se aplicó la prueba no paramétrica para K muestras relacionadas de Friedman a fin de analizar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las 3 dimensiones del cuestionario. El tratamiento y análisis de datos ha sido efectuado mediante el paquete estadístico SPSS 20.

### ***FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO***

Se examinó la fiabilidad del instrumento con los 34 ítems que lo componen, analizando su consistencia interna para cada una de las dimensiones de desarrollo, dominio y relevancia. Los resultados muestran una elevada fiabilidad ya que el Alpha de Cronbach está muy cercano a .9 en la dimensión desarrollo, y es superior en las dimensiones dominio y relevancia, como muestra la tabla 3 (Maroco y García-Marques, 2006; McMillan y Schumacher, 2005).



Nº de elementos	Alfa de Cronbach Dimensión desarrollo	Alfa de Cronbach Dimensión dominio	Alfa de Cronbach Dimensión relevancia
34	.887	.910	.904

**Tabla 3.** Fiabilidad del instrumento por dimensiones

### ***ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS NUCLEARES***

En cuanto al grado de desarrollo de las competencias, se observan medias superiores al valor 3 (tabla 4), a excepción de en el ítem “Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero”, que obtiene una media de 1.72, de lo que se extrae que el alumnado no considera haberla desarrollado durante el transcurso de la

titulación. Así mismo, nos encontramos con una marcada diferencia entre su grado de dominio ( $\bar{x} = 1.72$ ) y desarrollo ( $\bar{x} = 2.35$ ), al igual que en el ítem “Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma”, ambos estrechamente relacionados con la competencia comunicativa referida a dominar, comprender y expresarse tanto en lenguas de la Comunidad Autónoma de Galicia como en un idioma extranjero.

Competencias nucleares	Dimensión		S
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma	Desarrollo	3,74	1,255
	Dominio	4,13	1,087
	Relevancia	4,59	,652
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero	Desarrollo	1,72	1,148
	Dominio	2,35	1,269
	Relevancia	4,33	1,175
Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida	Desarrollo	3,98	,977
	Dominio	4,07	,998
	Relevancia	4,54	,657
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común	Desarrollo	4,02	,802
	Dominio	3,98	,856
	Relevancia	4,61	,577
Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras	Desarrollo	3,13	1,166
	Dominio	3,26	1,182
	Relevancia	4,17	,902
Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse	Desarrollo	3,48	1,130
	Dominio	3,50	1,006
	Relevancia	4,26	,713
Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida	Desarrollo	4,46	,808
	Dominio	4,50	,753
	Relevancia	4,74	,491
Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad	Desarrollo	3,70	1,072
	Dominio	3,76	1,058
	Relevancia	4,26	,905

**Tabla 4.** Análisis descriptivo de las competencias nucleares

## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Como puede observarse en la tabla 5, la totalidad de la muestra, percibe que las competencias específicas de su plan de estudios han sido desarrolladas a lo largo de las materias, ya que obtienen medias superiores a 3, sin embargo consideran que las competencias referidas a “Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos” y “Mediar en situaciones de riesgo y conflicto” no han sido desarrolladas en profundidad (medias de 2.67 y 2.84).

En este mismo sentido, de forma excepcional en la dimensión dominio nos encontramos con ítems que poseen medias inferiores a 3, “Asesorar y supervisar

programas, planes, proyectos y centros socioeducativos”( =2.70), “Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria”( = 2.98 ), y “Mediar en situaciones de riesgo y conflicto”( = 2.84 ), obteniendo en el resto valores superiores.

Los datos obtenidos muestran que las 20 competencias específicas definidas en el título, y analizadas en este estudio, son consideradas por el alumnado de alta relevancia para su desempeño profesional (medias entre 4 y 5). Se observan dos excepciones, una referente a cuestiones generales como “Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional” y otra a aspectos relacionados con “Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos” con medias de 3.91 y 3.96 respectivamente.

Competencias específicas	Dimensión		S
Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes	Desarrollo	3,83	,797
	Dominio	3,46	,808
	Relevancia	4,43	,807
Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones	Desarrollo	3,96	,842
	Dominio	3,50	,837
	Relevancia	4,09	,985
Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa	Desarrollo	3,52	,888
	Dominio	3,07	,975
	Relevancia	4,04	,942
Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas	Desarrollo	4,04	,815
	Dominio	3,83	,677
	Relevancia	4,35	,737
Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa	Desarrollo	4,11	,737
	Dominio	3,78	,917
	Relevancia	4,43	,688

Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios	Desarrollo	3,82	,960
	Dominio	3,49	,991
	Relevancia	4,22	,795
Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa	Desarrollo	3,72	,861
	Dominio	3,50	,837
	Relevancia	4,17	,825
Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario	Desarrollo	4,26	,953
	Dominio	4,11	,924
	Relevancia	4,63	,711
Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural	Desarrollo	3,50	,658
	Dominio	3,28	,720
	Relevancia	4,11	,674
Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa	Desarrollo	3,37	,928
	Dominio	3,33	1,034
	Relevancia	4,20	,910
Mediar en situaciones de riesgo y conflicto	Desarrollo	2,84	1,180
	Dominio	2,84	1,010
	Relevancia	4,48	,849
Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención	Desarrollo	3,46	1,026
	Dominio	3,28	1,047
	Relevancia	4,15	1,074
Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional	Desarrollo	3,80	,859
	Dominio	3,61	1,043
	Relevancia	4,50	,691
Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa	Desarrollo	3,65	,822
	Dominio	3,48	,960
	Relevancia	4,46	,721

Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional	Desarrollo	3,37	1,062
	Dominio	3,52	,913
	Relevancia	3,91	,939
Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria	Desarrollo	3,13	,869
	Dominio	2,98	1,011
	Relevancia	4,02	,866
Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos	Desarrollo	3,11	1,038
	Dominio	3,02	1,085
	Relevancia	4,09	1,071
Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos	Desarrollo	2,67	1,076
	Dominio	2,70	,986
	Relevancia	3,96	1,074
Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contextos multiculturales y plurilingüísticos	Desarrollo	3,50	1,225
	Dominio	3,39	1,308
	Relevancia	4,50	,753
Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos	Desarrollo	3,54	,780
	Dominio	3,37	,903
	Relevancia	4,30	,813

**Tabla 5.** Análisis descriptivo de las competencias específicas

### ***ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES***

Las competencias transversales poseen puntuaciones altas tanto en la dimensión

desarrollo, dominio como relevancia ya que las medias son superiores a 3.5. No obstante, como ya se ha comentado con anterioridad, es en el grado de relevancia donde se observan las medias más altas (tabla 6).

Competencias transversales	Dimensión		S
Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información	Desarrollo	3,98	,802
	Dominio	3,93	,929
	Relevancia	4,48	,781
Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa	Desarrollo	4,02	1,022
	Dominio	3,89	,971
	Relevancia	4,72	,502
Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	Desarrollo	4,00	1,033
	Dominio	3,93	1,063
	Relevancia	4,61	,577
Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos en situación de desventaja	Desarrollo	3,87	1,108
	Dominio	3,76	1,079
	Relevancia	4,70	,465
Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión	Desarrollo	3,74	1,063
	Dominio	3,98	1,022
	Relevancia	4,61	,649
Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias	Desarrollo	3,65	1,120
	Dominio	3,74	,905
	Relevancia	4,59	,617

**Tabla 6.** Análisis descriptivo de las competencias transversales

### ***ANÁLISIS DE VARIANZA POR RANGOS DE FRIEDMAN***

Para evidenciar si los resultados comparativos observados en el análisis descriptivo, que arrojaban diferencias en la totalidad de las competencias en la dimensión relevancia con medias muy superiores, en comparación a las otras categorías, se ha procedido a realizar un análisis entre el

grado de desarrollo, dominio y relevancia, a fin de establecer si esas diferencias son estadísticamente significativas (tablas 7, 8 y 9).

Los datos obtenidos permiten comprobar que, con un nivel de significación de  $<.05$ , la prueba no paramétrica para K muestras relacionadas de Friedman fue estadísticamente significativa (Siegel, 1970) para la totalidad de los ítems definidos en la titulación. No

obstante, siendo significativa al 95% , la diferencia entre la puntuación obtenida en la competencia “Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida” es de  $p=.044$ , aspecto a tener en cuenta en futuras investigaciones por

si la diferencia es debida al reducido tamaño muestral, o si es debido a características inherentes ya que es una competencia importante en el nuevo marco laboral en tanto el profesional que formamos debe orientar y adaptar su aprendizaje continuamente.

Competencias nucleares	Dimensión	Rangos	Sig.
Expresarse correctamente, tanto de forma oral como escrita, en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma	Desarrollo	1,68	X <sup>2</sup> = 16,990 (p= ,001)
	Dominio	2,00	
	Relevancia	2,32	
Dominar la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero	Desarrollo	1,42	X <sup>2</sup> =56,710 (p= ,001)
	Dominio	1,83	
	Relevancia	2,75	
Utilizar las herramientas básicas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) necesarias para el ejercicio de su profesión y para el aprendizaje a lo largo de su vida	Desarrollo	1,77	X <sup>2</sup> = 17,621 (p= ,001)
	Dominio	1,87	
	Relevancia	2,36	
Desarrollarse para el ejercicio de una ciudadanía abierta [...] capaz de analizar la realidad, diagnosticar problemas, formular e implantar soluciones basadas en el conocimiento y orientadas al bien común	Desarrollo	1,82	X <sup>2</sup> = 27,175 (p= ,001)
	Dominio	1,77	
	Relevancia	2,41	
Entender la importancia de la cultura emprendedora y conocer los medios al alcance de las personas emprendedoras	Desarrollo	1,70	X <sup>2</sup> = 35,959 (p= ,001)
	Dominio	1,78	
	Relevancia	2,52	
Valorar críticamente el conocimiento, la tecnología y la información disponible para resolver los problemas con los que deben enfrentarse	Desarrollo	1,77	X <sup>2</sup> = 25,200 (p= ,001)
	Dominio	1,77	
	Relevancia	2,46	
Asumir como profesional y ciudadano la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida	Desarrollo	1,90	X <sup>2</sup> = 6,226 (p= ,044)
	Dominio	1,92	
	Relevancia	2,17	
Valorar la importancia que tiene la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico en el avance socioeconómico y cultural de la sociedad	Desarrollo	1,78	X <sup>2</sup> = 16,416 (p= ,001)
	Dominio	1,86	
	Relevancia	2,36	
El nivel de significancia es ,05			

**Tabla 7.** Análisis Friedman entre el grado de desarrollo, dominio y relevancia de competencias nucleares

Competencias específicas	Dimensión	Rango	Sig.
Conocer los campos de la educación social y reconocer nuevos ámbitos emergentes	Desarrollo	1,93	X <sup>2</sup> = 31,328 (p= ,001)
	Dominio	1,54	
	Relevancia	2,52	
Comprender los supuestos y fundamentos históricos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la acción socioeducativa y sus ámbitos de actuación, valorando sus implicaciones	Desarrollo	2,12	X <sup>2</sup> = 22,278 (p= ,001)
	Dominio	1,57	
	Relevancia	2,32	
Analizar las políticas de bienestar social y la legislación que sustentan los procesos de acción socioeducativa	Desarrollo	1,98	X <sup>2</sup> = 30,466 (p= ,001)
	Dominio	1,55	
	Relevancia	2,47	
Distinguir los estadios evolutivos de las personas, e interpretar sus implicaciones educativas	Desarrollo	2,01	X <sup>2</sup> =19,356 (p= ,001)
	Dominio	1,67	
	Relevancia	2,32	
Identificar y analizar los factores contextuales que afectan a los procesos de intervención socioeducativa	Desarrollo	1,99	X <sup>2</sup> =29,169 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,37	
Seleccionar diferentes métodos y técnicas para la planificación y evaluación de programas y servicios	Desarrollo	1,99	X <sup>2</sup> = 23,231 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,37	
Aplicar metodologías educativas y dinamizadoras de la acción socioeducativa	Desarrollo	1,90	X <sup>2</sup> = 25,531 (p= ,001)
	Dominio	1,67	
	Relevancia	2,42	
Diseñar y desarrollar proyectos, programas y servicios en los diferentes campos de intervención profesional promoviendo la participación y el desarrollo comunitario	Desarrollo	1,92	X <sup>2</sup> = 17,694 (p= ,001)
	Dominio	1,77	
	Relevancia	2,30	
Analizar, difundir, orientar y desarrollar procesos de promoción cultural	Desarrollo	1,86	X <sup>2</sup> = 39,449 (p= ,001)
	Dominio	1,61	
	Relevancia	2,53	
Observar, analizar, interpretar procesos de mediación social, cultural y educativa	Desarrollo	1,76	X <sup>2</sup> = 35,711 (p= ,001)
	Dominio	1,72	
	Relevancia	2,52	
Mediar en situaciones de riesgo y conflicto	Desarrollo	1,65	X <sup>2</sup> = 50,458 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,72	



	Relevancia	2,72	
Diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación elementales aplicables a los diferentes campos de intervención	Desarrollo	1,87	X2= 32,257 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,49	
Identificar y emitir juicios razonados sobre problemas socioeducativos para mejorar la práctica profesional	Desarrollo	1,83	X2= 39,021 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,53	
Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa	Desarrollo	1,75	X2= 44,855 (p= ,001)
	Dominio	1,63	
	Relevancia	2,62	
Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional	Desarrollo	1,79	X2= 12,681 (p= ,002)
	Dominio	1,91	
	Relevancia	2,29	
Formar agentes de intervención socioeducativa y comunitaria	Desarrollo	1,86	X2= 29,255 (p= ,001)
	Dominio	1,64	
	Relevancia	2,50	
Dirigir y coordinar planes y proyectos socioeducativos	Desarrollo	1,80	X2= 25,310 (p= ,001)
	Dominio	1,72	
	Relevancia	2,48	
Asesorar y supervisar programas, planes, proyectos y centros socioeducativos	Desarrollo	1,72	X2= 36,467 (p= ,001)
	Dominio	1,70	
	Relevancia	2,59	
Desarrollar una disposición favorable al trabajo en contornos multiculturales y plurilingüísticos	Desarrollo	1,77	X2= 34,646 (p= ,001)
	Dominio	1,72	
	Relevancia	2,51	
Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa en diversos contextos	Desarrollo	1,84	X2= 29,431 (p= ,001)
	Dominio	1,68	
	Relevancia	2,48	
El nivel de significancia es ,05			

**Tabla 8.** Análisis Friedman entre el grado de desarrollo, dominio y relevancia de competencias específicas

Competencias transversales	Dimensión	Rango	Sig.
Elaborar, analizar, sintetizar, valorar y transmitir críticamente la información	Desarrollo	1,85	X2= 22,455 (p= ,001)
	Dominio	1,76	
	Relevancia	2,39	
Redactar y presentar informes técnicos, memorias, reglamentos o cualquier otro documento básico que contribuya a regular la acción socioeducativa	Desarrollo	1,85	X2= 33,689 (p= ,001)
	Dominio	1,67	
	Relevancia	2,48	
Generar la cultura profesional colaborativa, fomentando el trabajo en red e integrándose en grupos interdisciplinarios con iniciativa y responsabilidad.	Desarrollo	1,84	X2= 21,244 (p= ,001)
	Dominio	1,79	
	Relevancia	2,37	
Diseñar e impulsar espacios socioeducativos en contextos de diversidad atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y respeto a los derechos humanos, favoreciendo el empoderamiento de las personas y colectivos en situación de desventaja	Desarrollo	1,79	X2= 41,521 (p= ,001)
	Dominio	1,65	
	Relevancia	2,55	
Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas propias de la profesión	Desarrollo	1,70	X2= 28,404 (p= ,001)
	Dominio	1,87	
	Relevancia	2,43	
Adquirir y dominar habilidades comunicativas que permitan transmitir información, ideas y propuestas a diversas audiencias	Desarrollo	1,71	X2= 35,449 (p= ,001)
	Dominio	1,77	
	Relevancia	2,52	
El nivel de significancia es ,05			

**Tabla 9.** Análisis Friedman entre el grado de desarrollo, dominio y relevancia de competencias transversales

## CONCLUSIONES

El desarrollo de las competencias y el dominio de éstas por parte del estudiante está ligada con las metodologías docentes desarrolladas para su adquisición. La formulación y redacción en los planes de estudio de manera clara, que permita su desarrollo en unidades de competencia favorecerá el diseño de actividades y

desarrollo de metodologías encaminadas para lograr un aprendizaje efectivo. Si bien no se ha realizado un análisis en profundidad en la redacción de las competencias si hemos comprobado que muchas de ellas necesitarían de una revisión en su redacción.

Autores como Tobón (2006) o Martínez y Echeverría (2009) recomiendan escribir cada competencia (desempeño general ante

una determinada área disciplinar) en base a unidades de competencia (que podemos entenderlo como el desempeño concreto antes una actividad o problema o como realizaciones profesionales entendidas como elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona con un verbo de desempeño de acción, un objeto u ámbito sobre los que recae la acción, una finalidad o propósito de esa acción y una condición de calidad; independientemente que puedan agregarse otros componentes que puedan ser pertinentes. Muchas de ellas utilizan verbos como “Conocer, saber, comprender, aprender, entender...” que no especifican capacidad sino que denotan intencionalidad. Podemos entenderlos como verbos que orientan hacia la consecución de propósitos. Es por ello que para lograr un mayor desarrollo de éstas proponemos el cambio hacia verbos como “practica, escuchar, seguir, llevar a cabo, desarrollar...”. Una nueva redacción obligaría a realizar una revisión en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de las guías docentes de las materias en que se desarrollan las competencias específicas del título, lo que redundaría en lograr unos mejores resultados de dominio.

La dicotomía en la presentación de las competencias en específicas y generales o transversales en la UDC es coincidente con la mayoría de los autores Ibarra (1999), Bedolla y García (2009), Delgado, et al. (2005), Gairín, et al. (2009), Montero (2010). Si bien sería recomendable una revisión de las que se consideran nucleares de la Universidad (transversales para todos sus títulos) y las transversales de cada título, pues se observan repeticiones de éstas. Debiendo incidir, tal como se dijo anteriormente en el desarrollo de metodologías que favorezcan su adquisición, en especial aquellas referidas al dominio de la expresión y la comprensión de forma oral y escrita de un idioma extranjero o en las lenguas oficiales de nuestra comunidad autónoma. Por lo que se recomienda actuaciones encaminadas

a reforzar no solo aquellas específicas señaladas en el título sino a las políticas desarrolladas por la Universidad en relación a sus servicios (Centro de lenguas y Servicio de normalización lingüística).

Observamos, así mismo, diferencias entre las categorías analizadas de desarrollo, dominio y relevancia en casi todas las competencias analizadas, lo que nos permite concluir, nuevamente en la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas que nos permitan acercar más las puntuaciones. Nos vemos en la necesidad de proponer, así mismo, fruto de los datos obtenidos en importancia la necesidad de plantear si la percepción de los estudiantes respecto a las competencias son las mismas que las demandadas en el mercado laboral como fruto del perfil profesional esperado por los empleadores.

## **REFERENCIAS**

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid: Autor. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación profesional*, 2, 23-27.
- Asensio, E., Cerezo, Y., Valbuena, C. y Rodríguez, Y. (2009). El modelo formativo asociado a competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (3), 1-11.
- Bedolla, C. y García, E. (2009 Agosto). Las competencias genéricas en la Educación Superior y el mercado de trabajo. Ponencia presentada al XI Encuentro Universitario de Actualización Docente, Morelia, Michigán.

- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Coolahan, J. (1996). *Compétences et connaissances*. En J. Coolahan (Ed.), *Compétences clés pour l'Europe*. Conseil de la Coopération Culturelle (CDCC). Un enseignement secondaire pour l'Europe. Strasbourg.
- Delgado, A.M., Borge, R., García, J., Oliver, R. y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91(31), 35-55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia en acción profesional. *Revista de Investigación educativa*, 1 (20), 7-43.
- Echeverría, B. (2003). "Saber" y "Sabor" de la profesionalidad. *Herramientas*. *Revista de Formación y empleo*, 74, 6-11.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- Echeverría, B. (Coord) (2008). *Orientación profesional*. Barcelona: UOC.
- Ellström, P. (1998). The many meanings of occupational competence and qualifications. En Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (Eds.). *Key Qualifications in Work and Education* (pp. 36- 48). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- ENQA (2005). *Standars and guilines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M.J., Rodríguez, D. y Cela, J.M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- García Fraile, J.A. (2008). Las competencias en la Educación Superior: calidad y pensamiento complejo. En J.A. García Fraile y S. Tobón (Coords.), *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo* (pp. 17-39). Lima, A.B.: Representaciones Generales S.R.L.
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. *Perspectivas de la teoría y práctica en Australia*. En A. Argüelles, (Comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*. (pp. 265-288). México: Limusa.
- Höves, B.C. (1998). Qualification and labour markets: institutionalization and individualization. En W. Nijhof, & J. N. Streumer (Ed.), *Key qualification in work and education* (pp. 51-61). Dordrecht: Klumwer Academic Publishers.
- Ibarra, A. (1999). *El Sistema Normalizado de Competencia Laboral*. México: Limusa.
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.

- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 125-147.
- Martínez Juárez, M. (2009). Análisis funcional de la Tutoría Sanitaria en la Región de Murcia: funciones y competencias. Hacia el perfil profesional del tutor de residentes. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Murcia, Murcia.
- Maroco, J. y García-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina, A., Domínguez, M. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para su valoración. *Revista de investigación educativa*, 31, 239-256.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2004). Proyecto ERA03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales. Proyecto experimental. Madrid: MEC. Subdirección General de Formación Profesional.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Muñoz Cantero, J.M. y Mato Vázquez, M.D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 209-226.
- Olmedo, E. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: evaluación hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación educativa*, 31, 411-430.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J. y Marín, A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación educativa*, 15, 103-124.
- Siegel, S. (1970). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Sobrado, L. (2010). Competencias (profesionales, académicas). En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Eds.). *Diccionario Galego de Psicopedagogía*. Santiago de Compostela: Galaxia.
- Tobón, M.C. (2006). *Las competencias en la educación superior*. Políticas de calidad Bogotá: ECOE.
- Triadó Ivern, X., Aparicio-Chueca, P. y Elasmir-Ejjaberi, A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 34-52. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Valverde, O. (Coord) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Contefor/OIT.
- Weinert, F.E. (2001). *OECD. Defining and Selecting Key Competencies*. París: OECD.