



Evaluación de la pertinencia de las competencias de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia

Autoras: M^a Luisa Belmonte Almagro, Mari Paz García Sanz y Begoña Galián Nicolás

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia.

Indique uno o varios de los seis temas de Interés:

Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: Español Inglés

Resumen.

En el actual modelo educativo universitario de formación por competencias, éstas constituyen el núcleo principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al ser los estudiantes los verdaderos protagonistas de su desarrollo educativo, la perspectiva que éstos aportan en relación a la planificación, desarrollo y evaluación de las competencias transversales y específicas contempladas en las guías docentes de las asignaturas ha de ser tomada en cuenta por el profesorado.

Comenzando por la planificación de dichas competencias, en esta investigación se analiza la pertinencia de las mismas teniendo en cuenta su claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad, desde la perspectiva del alumnado. Para ello se ha aplicado un cuestionario a una muestra de 30 estudiantes de último curso de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia. Las competencias evaluadas han sido las de las asignaturas impartidas en dicho curso durante el primer cuatrimestre. Los resultados indican que, en general, dichas competencias han de ser modificadas en relación a los cuatro criterios considerados, especialmente en lo que respecta a su evaluabilidad y exclusividad.

Palabras Claves: Evaluación, competencias específicas, competencias transversales, Grado en Pedagogía.

Abstract.

In the current model of university education competencies training, these competencies are the core of the teaching and learning. Students are the true protagonists of their educational development and its perspective in relation to the planning, development and evaluation of the transversal and specific competencies covered in the guides teachers of the subjects, must be taken into account by teachers.

Beginning with the planning of these competencies, in this research the relevance of competencies is analyzed, taking into account its clarity, relevance, evaluability and exclusivity, from the perspective of students. This questionnaire has been applied to

30 students in their final year of Degree in Pedagogy at the University of Murcia. We evaluated the competencies of the subjects taught in this course during the first semester. The results indicate that, in general, those competencies must be modified in relation to the four criteria considered, especially in regard to its evaluability and exclusivity.

Keywords: Evaluation, specific competencies, generic competencies, Degree in Pedagogy.

Texto.

1. Introducción

Uno de los grandes retos en el proceso de Convergencia Europea es el tránsito hacia un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que facilite el desarrollo de competencias, lo cual va más allá de la asimilación por parte del alumnado de una multitud de conocimientos de la que no se encuentra una utilidad más allá de su paso por la universidad. En este sentido, las competencias propias de cada perfil profesional en Grados y Postgrados han sido el marco de referencia para la elaboración de las fichas técnicas de cada titulación y las asignaturas que las configuran, con el fin de conseguir dar cobertura a las necesidades de una sociedad cambiante en la que el éxito profesional viene determinado por múltiples indicadores (Seibert, Kraimer y Crant, 2001; Mora, 2008).

En este nuevo modelo educativo universitario de formación por competencias, los contenidos a impartir, la metodología a emplear y los procedimientos de evaluación a utilizar, como elementos fundamentales del currículum, han de estar en función de las competencias que tenga que lograr el estudiante (García Sanz, 2011 y 2013), quien participa activamente en su proceso de aprendizaje, actuando el profesor como asesor, guía y facilitador de dicho aprendizaje. Como señala López Ruiz, (2011:291) “la formación basada en competencias supone un cambio radical en la concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje en la universidad (...)supone cambiar de un docente transmisor de conocimientos a un profesor tutor que guía, facilita y supervisa la adquisición de competencias por parte del alumnado. En paralelo, los estudiantes han de modificar su tradicional papel pasivo y receptivo por un papel más activo, participativo e «indagativo»”.

De este modo, las competencias se convierten en las verdaderas protagonistas a la hora de diseñar el currículum. Importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias puede hacer viable la profesionalización del estudiante mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad emergente (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2005). No obstante, este modelo competencial puede encarnar un grave peligro si consideramos que la adquisición de competencias supone un proceso meramente operacional. No se trata únicamente de saber hacer bien las cosas, sino de comprender e interiorizar por qué las hacemos y para qué. Siguiendo a Fitzmaurice (2010), la formación por competencias va más allá de una visión estrecha y mecanicista de la enseñanza, ya que se complementa con la adopción de estrategias eficaces que integran la excelencia, la complejidad y la integridad.

El modelo de formación por competencias se justifica principalmente porque lo que es indiscutible es la necesidad de un mayor acercamiento entre la universidad y la empresa (Valo, 2000; Etzkowitz, WebsterGebhardt y Terra, 2000; Marginson y Rhoades, 2002; Laursen y Salter, 2004; Schilling y Klamma, 2010; Timoštšuk y Ugaste,

2010; Garraway, Volbrecht, Wicht y Ximba, 2011; Ramos-Vielba y Fernández-Esquinas, 2012; Teixeira, Rocha y Biscaia, 2012) para asegurar la transferencia del conocimiento, de acuerdo con las nuevas necesidades socio-laborales actuales y emergentes.

Como consecuencia de ello, se está produciendo una considerable expansión de Grados y Postgrados para dar respuesta a dichas necesidades (Kirby, 2011; Marshall, 2008) y en el diseño de los nuevos planes de estudios universitarios, uno de los aspectos más importantes ha sido la identificación de las competencias que los titulados han de adquirir a lo largo de su periodo formativo (Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March, 2013), las cuales, van a configurar su futuro perfil profesional.

Respecto al concepto de competencia, no es fácil llegar a una definición exacta del término, debido principalmente al componente multidimensional de la misma, ya que en ella interactúan elementos aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales (Colás, 2005), a los que se le une la propia experiencia de la persona. Por lo tanto, son múltiples las conceptualizaciones que podemos encontrar sobre las mismas (Short, 1985; Bunk, 1994; Delors, 1996; Lasnier, 2000; Le Boterf, 2001; Echeverría, 2002; Lévy-Leboyer, 2003; Cajide, 2004; García y Wandosell, 2004; Colás, 2005; ANECA, 2005; Monreal Gimeno, 2005; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Rodríguez, 2006; Gómez Gras, 2006; Mulder, 2007; Bisquerra y Pérez, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Nigaard, Hojlt y Hermansen, 2008; Kennedy, Hyland y Ryan, 2010; Liesbeth y de Bruijn, 2011, Mingorance y Calvo, 2013, entre otros). No obstante, en lo que sí coinciden la mayoría de los autores es que en el concepto de competencia se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia.

Teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el saber se refiere a los conocimientos, el saber hacer a las habilidades y el saber ser y estar a las actitudes, podemos definir la competencia en sentido amplio como “la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación” (García Sanz, 2008, p.26). Por lo tanto, la competencia posee un enfoque integrador, no lineal. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia.

A pesar de que en la mayoría de universidades españolas se tomó un periodo de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que ya llevamos como mínimo cinco años desarrollando los nuevos planes de estudios de Grados y Postgrados, este modelo educativo de formación por competencias no está siendo fácil de aplicar en ninguna de las funciones principales del docente universitario: planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, es decir, los profesores aún no hemos aprendido cómo expresarlas y sintetizarlas en las guías de titulación y guía de asignatura, cómo enseñarlas y cómo evaluarlas.

Teniendo en cuenta la importancia de la participación estudiantil, no solo en su propio proceso de aprendizaje, sino también en el de enseñanza, se hace necesario conocer el posicionamiento del alumnado hacia la utilización de dichas competencias por parte del profesorado: ¿están siendo las competencias reflejadas en las guías docentes realmente relevantes para los alumnos?, ¿las consideran claras, fácilmente evaluables y sin repeticiones?. Al fin y al cabo, ¿son pertinentes estas competencias?.

En base a estas preguntas, en esta investigación hemos querido analizar si los estudiantes de último año de la titulación de Pedagogía, tras cuatro años de familiarización con el modelo de formación por competencias, consideran las mismas adecuadas. Concretamente, el objetivo de partida de esta investigación ha sido comprobar la pertinencia de las competencias establecidas en las guías docentes de las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre en la titulación de Grado en Pedagogía desde la percepción del alumnado, en función de su comprensión, viabilidad, evaluabilidad y exclusividad.

2. Metodología

Los participantes en el estudio han sido 30 alumnos y alumnas de 4º curso de Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, quienes se encontraban en el aula el día de la aplicación del instrumento. Por lo tanto, el tipo de muestreo ha sido no probabilístico casual.

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario de 68 ítems, divididos en las cinco asignaturas que se imparten en el primer cuatrimestre. Los ítems de cada asignatura corresponden a las competencias incluidas dentro de las respectivas guías docentes, los cuales, se encuentran subdivididos a su vez en competencias transversales y específicas.

Con este cuestionario se pudo recoger la pertinencia de las competencias, la cual se evaluó a partir de cuatro criterios específicos: claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad de la competencia a evaluar, mediante una escala numérica tipo Likert de cinco grados. El criterio claridad se refiere a la redacción comprensiva de la competencia, si se entiende lo que la misma quiere decir; la relevancia de la competencia evalúa el grado de importancia que la misma tiene respecto a la asignatura en la que se enmarca y en la propia titulación; la evaluabilidad de la competencia indica si ésta puede ser evaluada sin dificultad con uno o varios instrumentos de evaluación; y la exclusividad de la competencia hace referencia a si la misma es distinta a cualquier otra contemplada en la misma asignatura.

Después de los ítems relativos a las competencias de cada asignatura, el cuestionario integra un apartado abierto de observaciones para matizar cualitativamente la puntuación numérica otorgada.

En relación al método empleado, nos encontramos ante una investigación evaluativa (García Sanz y García Meseguer, 2012), en la que el contenido a evaluar es la pertinencia de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas impartidas durante el primer cuatrimestre.

Respecto al procedimiento, de forma programada con los responsables de cada asignatura, se pidió la colaboración de los estudiantes que se encontraran en el aula en dicho momento y que voluntariamente quisieran participar en el estudio. Tras las correspondientes instrucciones, los cuestionarios fueron cumplimentados de manera individual y anónima por el alumnado.

Una vez recogida la información, ésta ha sido analizada utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 19. Para ello, se ha recurrido a la estadística descriptiva, concretamente, los datos se han resumido y organizado mediante una tabla de estadísticos y un gráfico de barras como se muestra seguidamente en el apartado de resultados.

3. Resultados

Los resultados procedentes de la información proporcionada a través del cuestionario, tanto a nivel global, como por asignaturas, han sido los que se muestran seguidamente en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos globales y por asignaturas

Estadísticos	CRITERIOS								Global	
	Claridad		Relevancia		Evaluabilidad		Exclusividad			
	Trans	Especi	Trans	Especi	Trans	Especi	Trans	Especi	Trans	Especi
Educación comparada e internacional (ECI)										
Mínimo	2,17	2,25	1,67	2,25	1,83	2,25	1,00	1,50	1,96	2,50
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	4,50	5,00	4,33	5,00	4,50	5,00
Media	3,93	4,14	3,84	4,21	3,42	4,03	2,84	3,96	3,51	4,09
Desv. Típica	,817	,767	,742	,709	,626	,775	1,061	,984	,638	,698
Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas (GLEMOE)										
Mínimo	1,83	1,67	1,83	1,67	1,83	1,83	1,00	1,00	1,79	1,63
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	4,40	5,00	3,83	5,00	4,25	5,00
Media	3,52	3,59	3,45	3,72	2,95	3,52	2,32	3,65	3,06	3,62
Desv. Típica	1,098	1,019	1,027	1,040	,745	1,041	,983	1,145	,668	,962
Teoría, diseño y desarrollo del currículum (TDDC)										
Mínimo	2,00	1,25	1,80	1,75	1,00	2,25	1,00	1,75	1,75	2,31
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	4,20	5,00	4,00	5,00	3,95	5,00
Media	3,68	3,68	3,45	3,67	2,57	3,51	2,20	3,74	2,98	3,65
Desv. Típica	1,095	1,119	,928	1,011	,867	,800	,956	1,035	,553	,820
Pedagogía social (PS)										
Mínimo	2,43	2,63	2,17	1,38	1,57	2,63	1,00	1,00	2,07	2,50
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,86	5,00	4,86	5,00
Media	4,28	4,44	4,07	3,83	3,26	4,31	2,70	3,88	3,58	4,12
Desv. Típica	,785	,702	,790	,945	,985	,752	1,425	,922	,707	,640
Formación laboral y ocupacional (FLO)										
Mínimo	2,00	1,93	1,86	1,93	1,29	1,60	1,00	1,80	1,79	2,58
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,89	4,73
Media	4,10	4,11	4,05	4,10	3,35	3,72	2,69	3,81	3,55	3,94
Desv. Típica	,895	,777	,856	,877	,967	,934	1,376	,849	,702	,646

Globalmente, la pertinencia de las competencias transversales (Trans) de las distintas asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre ha sido calificada por los estudiantes con una valoración media que se puede considerar algo superior a aceptable ($\bar{x}=3,34$), mientras que los alumnos han estimado algo mayor el nivel de pertinencia de las competencias específicas (Especi) de las cinco asignaturas evaluadas, obteniendo éstas un promedio global cercano a alto ($\bar{x}=3,88$).

A nivel de asignatura, en la tabla 1 se aprecia que los estudiantes han puntuado con una valoración media más elevada el nivel de pertinencia de las competencias específicas de las asignaturas de *Pedagogía social* ($\bar{x}=4,12$), *Educación comparada e internacional* ($\bar{x}=4,09$) y *Formación laboral y ocupacional* ($\bar{x}=3,94$). Los universitarios califican en general como alto al grado de claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad de estas tres asignaturas, en cuanto a lo que a sus competencias específicas se refiere, si bien habría que mejorar la evaluabilidad de dichas competencias en la asignatura *Formación laboral y ocupacional* ($\bar{x}=3,72$).

Con un promedio global medio-alto han valorado los estudiantes el grado de pertinencia de las competencias específicas incluidas en la guías docentes de las asignaturas *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* y *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* ($\bar{x}=3,62$ y $\bar{x}=3,65$, respectivamente), debiendo mejorar su claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad en sendas disciplinas.

Respecto a la pertinencia de las competencias transversales, también se ha obtenido una valoración global medio-alta de la misma en las asignaturas *Pedagogía social* ($\bar{x}=3,58$), *Formación laboral y ocupacional* ($\bar{x}=3,55$) y *Educación comparada e internacional* ($\bar{x}=3,51$). En estas tres asignaturas debe mejorarse la evaluabilidad de las competencias transversales y, muy especialmente, su exclusividad.

En la tabla 1 a la que nos estamos refiriendo, también se observa que la media global más baja en lo que respecta al grado de pertinencia de las competencias transversales, se ha obtenido en la asignatura *Teoría, diseño y desarrollo del currículum*, con una valoración levemente inferior a aceptable ($\bar{x}=2,98$). Seguidamente, se encuentra la asignatura *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* ($\bar{x}=3,06$). En sendas asignaturas deben mejorarse los cuatro criterios considerados para evaluar la adecuación de este tipo de competencias, pero sobre todo su evaluabilidad y, más aún, su exclusividad.

En cuanto a la variabilidad de los datos, cabe señalar que, a nivel global, son estas dos últimas asignaturas mencionadas, las que presentan una mayor dispersión respecto a la media en relación al grado de pertinencia de las competencias específicas. Esto quiere decir que las opiniones de los alumnos al respecto varían bastante entre sí en la asignatura *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* ($\sigma=0,962$) y en la disciplina *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* ($\sigma=0,820$). Asimismo, en la tabla 1 se observa que, también en función de los criterios considerados, la mayor variabilidad de opiniones se encuentra en estas dos asignaturas. En las disciplinas *Educación comparada e internacional*, *Pedagogía social* y *Formación laboral y ocupacional* es en el criterio de exclusividad, referido a las competencias transversales, en el que se aprecia una mayor dispersión de los datos respecto a la media.

Para una mejor ilustración de los resultados, en el gráfico 1 se muestran las distintas puntuaciones medias otorgadas por los alumnos, referidas tanto a las competencias transversales como específicas de las cinco asignaturas impartidas durante el primer cuatrimestre en cuarto curso del Grado en Pedagogía.

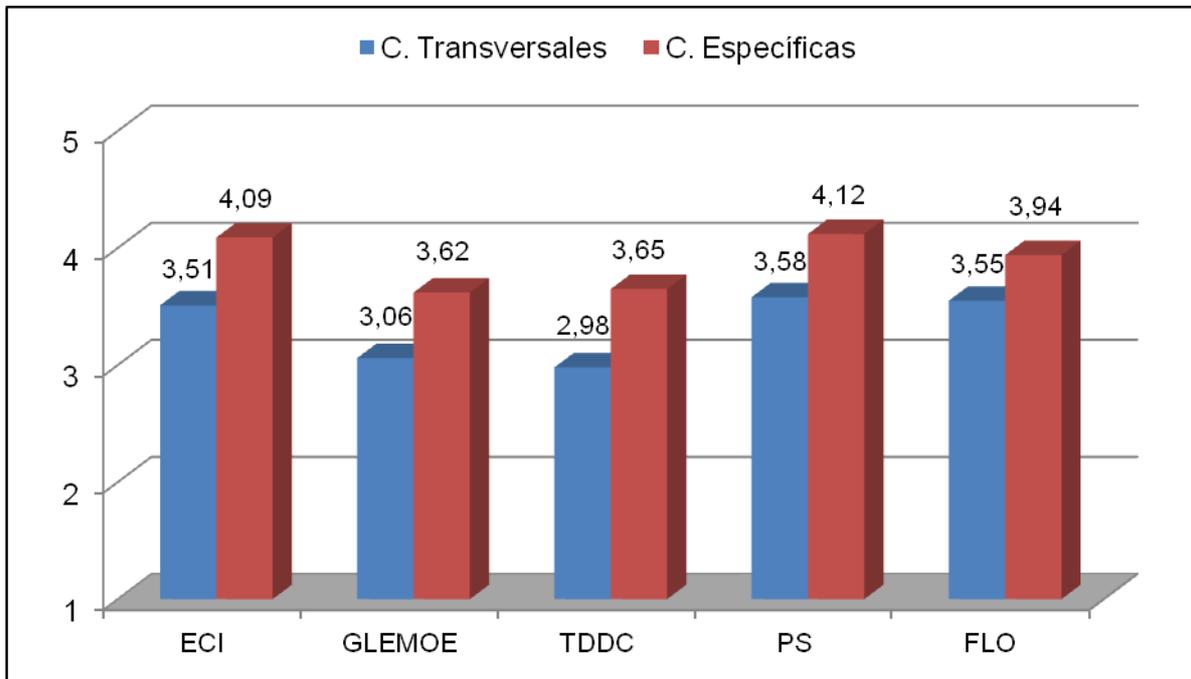


Gráfico 1. Puntuaciones medias de la pertinencia de competencias transversales y específicas

4. Conclusiones

El desarrollo de competencias y su puesta en práctica en las aulas universitarias constituye actualmente dentro del EEES, uno de los temas más relevantes a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, en este nuevo modelo de formación por competencias, el estudiante adquiere un mayor protagonismo, participando activamente en su desarrollo educativo. Por lo tanto, también debe tenerse en cuenta su opinión en relación al máximo exponente del currículo universitario: las competencias.

En esta investigación se ha evaluado la pertinencia de las competencias de las asignaturas del primer cuatrimestre de cuarto curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia, valorando su claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad, desde la percepción del alumnado. Los resultados de dicha evaluación han puesto de manifiesto que los estudiantes han valorado globalmente la pertinencia de las competencias transversales como aceptable, mientras que han estimado con un mayor nivel de adecuación las competencias específicas de dichas asignaturas.

A nivel de asignatura, los estudiantes han puntuado con una valoración media alta el grado de pertinencia de las competencias específicas contempladas en las guías docentes de las asignaturas de *Pedagogía social*, *Educación comparada e internacional* y *Formación laboral y ocupacional*. Las disciplinas *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* y *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* han obtenido valoraciones promedio medio-altas.

Respecto a la adecuación de las competencias transversales, las asignaturas *Pedagogía social*, *Formación laboral y ocupacional* y *Educación comparada e internacional* han sido calificadas por los estudiantes con una puntuación promedio medio-alta, mientras que la pertinencia de dichas competencias en las asignaturas *Gestión, liderazgo, evaluación y mejora de organizaciones educativas* y *Teoría, diseño y desarrollo del currículum* ha sido valorada con puntuaciones medias moderadas.

Por criterios, estas dos últimas asignaturas mencionadas deben mejorar la claridad, relevancia, evaluabilidad y exclusividad de las competencias contempladas en las guías docentes, tanto transversales como específicas. La disciplina *Formación laboral y ocupacional* ha de optimizar la evaluabilidad de las competencias específicas y ésta junto a las asignaturas *Pedagogía Social* y *Educación comparada e internacional* tienen que perfeccionar la evaluabilidad y exclusividad de las competencias transversales.

Por lo tanto, el profesorado responsable de elaborar las guías docentes ha de considerar la valoración que de las competencias contempladas en las mismas han realizado los estudiantes, y mejorar la comprensión de las mismas, la relevancia de éstas en relación a la asignatura a la que pertenecen y muy especialmente, su capacidad para ser evaluadas y, aun más, su exclusividad en la asignatura y en el conjunto de la titulación. Para ello ha de comenzar por analizar y modificar las competencias de la titulación y las de las fichas de asignaturas, tras haber obtenido la titulación de Grado de Pedagogía la primera promoción de estudiantes.

Además, los docentes universitarios han de tener voluntad de cambio, actualizando su formación si fuera necesario. Asimismo, también han de explicar exhaustivamente a los estudiantes el significado de cada competencia, orientando los elementos del currículo hacia su desarrollo.

Referencias.

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Consultado el 10 de diciembre de 2010 en http://www.aneca.es/activin/docs/libroblancopedagogia1_0305.pdf.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Consultado el 15 de noviembre de 2009 en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Etzkowitz, H.; Webster, A.; Gebhardt C. y Terra, B.R.C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching In Higher Education*, 15 (1), 45-55.
- García Sanz, M.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES*. Murcia: Editum.

- García Sanz, M.P. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Editum.
- García Sanz, M.P. (2013). *La evaluación de competencias en educación superior: las rúbricas*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Universidad de Murcia. Del 16 al 20 de diciembre. Consultado el 17 de diciembre de 2013 en: <https://www.congresos.um.es/cifop>
- García Sanz, M.P. y García Meseguer, M. (2012). Los métodos de investigación. En M.P. García Sanz y P. Martínez Clares (coords.) *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y Trabajos fin de Máster* (pp. 99-128). Murcia: Editum.
- García, A. y Wandosell, G. (2004). *Perfil del emprendedor y proceso de creación de empresas en la Región de Murcia*. Murcia: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Garraway, J.; Volbrecht, T.; Wicht, M. y Ximba B. (2011). Transfer of knowledge between university and work. *Teaching In Higher Education*, 16 (5), 529-540.
- Gómez Gras, J.M. (2006). El trabajo de los universitarios. En C. J. Van-der Hofstadt y J.M. Gómez Gras (codos), *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Díaz de Santos.
- Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca Rosario, P. & Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Kennedy, D.; Hyland, A. y Ryan, N. (2010). Learning outcomes, skills and competences. *Journal of the European Higher Education Area*. Consultado el 22 de enero de 2013 en http://www.ehea-journal.eu/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=240.
- Kirby, D. (2011). Strategies for widening access in a quasi-market higher education environment: recent developments in Canada. *Higher Education*, 62(3), 267-278.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Laursen, K. y Salter, A. (2004). Searching high and low: what types of firms use universities as a source of innovation? *Research Policy*, 33, 1201-1215.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Liesbeth, K.J.B. y de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6 (2), 125-134.
- López Ruiz, J.I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Marginson, S. y Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic, *Higher Education*, 43 (3), 281-309.
- Marshall, D. (2008). Differentiation by degrees: System design and the changing undergraduate environment in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 38 (3), 1-20.
- Martín del Peso, M.; Rabadán Gómez, A.B. y Hernández March, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Mingorance, C. y Calvo A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso

- de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 275-293.
- Monreal Gimeno, M.C. (2005). Las guías docentes como instrumento de innovación en la enseñanza superior en el marco de la convergencia europea. *Educatio Siglo XXI*, 23, 33-47.
- Mora, J.G. (2008). El «éxito laboral» de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nigaard, C.; Hojlt, T. y Hermansen, M. (2008). Learning-based curriculum development. *Higher Education*, 55 (1), 33-50.
- Ramos-Vielba, I. y Fernández-Esquinas, M. (2012). Beneath the tip of the iceberg: exploring the multiple forms of university–industry linkages. *Higher Education*, 64 (2), 237-265.
- Rodríguez, M.L. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes
- Schilling, J. y Klamma, R. (2010). The difficult bridge between university and industry: a case study in computer science teaching. *Higher Education*, 35(4), 367-380.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L. y Crant, J.M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Short, E. (1985). The Concept of Competence: Its Use Edmund C. Short and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*, 36, 2-6.
- Teixeira, P.N.; Rocha, V. y Biscaia, R. (2012). Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, 63 (3), 337-352.
- Timoštšuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, 26 (8), 1563-1570.
- Valo, M. (2000). Experiencing work as a communications professional: Students' reflections on their off-campus work practice. *Higher Education*, 39, 151-179.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.