

Volumen 4 - Número 3 - Julio/Septiembre 2017

3

# REVISTA

# INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

## Homenaje a Emma de Ramón Acevedo

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

**221 B**

WEB SCIENCES

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directores

**Ph. D. Francisco Ganga Contreras**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Mg. © Carolina Cabezas Cáceres**

*Universidad de Los Andes, Chile*

##### Subdirector

**Dr. Andrea Mutolo**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor Científico

**Dr. © Juan Abello Romero**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora Inglés

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*221 B Web Sciences, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

*221 B Web Sciences, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Lic. Juan Donayre Córdova**

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

*Universidad de La Serena, Chile*

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**

*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**

*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**

*Universidad del Salvador, Argentina*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles,*

*Estados Unidos*

**Dr. José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio Medeiros da Silva**  
*Diálogos en MERCOSUR, Brasil*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dra. Yolanda Ricardo**  
*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**  
*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**  
*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**  
*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**  
*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

#### **Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**  
*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**  
*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**PhD. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**  
*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de  
México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
**221 B Web Sciences**  
Santiago – Chile

Revista Inclusiones  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

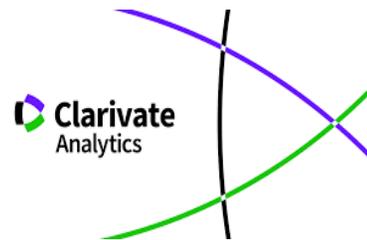
REVISTA  
INCLUSIONES  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

221 B  
WEB SCIENCES

  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
CAMPUS SANTIAGO

### Indización y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals

MIAR 2014  
Live



CATÁLOGO

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



  
REDIB | Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

  
Bibliografía Latinoamericana  
en revistas de investigación científica y social

  
Clase  
Citas Latinoamericanas en  
Ciencias Sociales y Humanidades

  
CiteFactor  
Academic Scientific Journals





**WZB**

Berlin Social Science Center



uOttawa

Bibliothèque  
Library



REX



Uniwersytet  
Wrocławski



**JÜLICH**  
FORSCHUNGSZENTRUM



Stanford University  
LIBRARIES



PRINCETON UNIVERSITY  
**LIBRARY**

**WESTERN**  
THEOLOGICAL SEMINARY

**ROAD**

DIRECTORY  
OF OPEN ACCESS  
SCHOLARLY  
RESOURCES

## PERCEPCIONES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE SUS COMPETENCIAS

### PERCEPTIONS OF UNIVERSITY STUDENTS ON THEIR SKILLS

**Dr. Eufasio Pérez Navío**

Universidad de Jaén, España  
epnavio@ujaen.es

**Dr. Javier Rodríguez Moreno**

Universidad de Jaén, España  
jrmoreno@ujaen.es

**Dra. María Dolores Molina Jaén**

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Ubeda, España  
mdmolina@fundacionsanfa.es

**Fecha de Recepción:** 10 de junio de 2017 – **Fecha de Aceptación:** 22 de junio de 2017

#### Resumen

El presente trabajo de investigación pretende analizar las percepciones del alumnado de primer curso de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de las Universidades de Almería y Jaén (n=374) acerca de su formación en competencias, además de profundizar en el desarrollo de las mismas, para establecer contacto con los centros y coordinar desde la Universidad un plan de actuación que ya sea desde el PAT (Plan de acción tutorial) o desde la orientación propiamente dicha alivie el tránsito de la etapa de bachillerato a la de universidad. Para ello, hemos utilizado el método de encuesta como metodología cuantitativa. Como principales resultados queremos destacar que el alumnado valora a su profesorado con una calificación positiva en la realización de una enseñanza basada en competencias y ellos mismos se autoevalúan con una valoración media-alta, destacando las competencias de trabajo en equipo, empatía y solución de problemas, aunque con puntuaciones muy distantes según el grado en el que están matriculados; a pesar de estas valoraciones, el mercado laboral considera que el alumnado, no accede bien preparado para lo que la sociedad en realidad necesita.

#### Palabras Claves

Universidad – Competencias – Formación – Percepciones

#### Abstract

This research aims to analyze the perceptions of first year students in Grades in Early Childhood Education, Primary Education and Social Education of the University of Almeria and Jaen (n = 374) on its skills training, in addition to deepen the development thereof, To establish contact with the centers and coordinate from the University an action plan that either from the PAT (Tutorial Action Plan) or from the orientation itself, will ease the transition from high school to university. To do this, we used the survey method and quantitative methodology. The main results we want to emphasize that students value their teachers with a positive rating in conducting a competency-based education and themselves evaluate themselves with a medium-high valuation, highlighting the skills of teamwork, empathy and problem solving although very distant scores according to the degree in which they are enrolled; despite these valuations, the labor market considers the students, access not well prepared for what society really needs.

#### Keywords

College – Skills – Training – Perceptions

## Justificación del Problema

La Universidad es la etapa educativa denominada como Educación Superior, no solo porque es la última etapa en la vida académica del alumnado, sino también porque su formación hace posible acceder a la sociedad del conocimiento y poder optar a la vida laboral con más opciones para hacer frente a una vida profesional de calidad. La Universidad española, no sin polémica, ofrece al alumnado la mejor formación posible y la posibilidad de contribuir desde la investigación a realizar aportaciones a esa sociedad del conocimiento.

El sistema educativo español aunque con fisuras, se ha ido consolidando en estos últimos años<sup>1</sup>, pero no son pocos los autores que lo consideran en crisis<sup>2</sup>. Además, son muchas las voces que sugieren un verdadero cambio en las aulas como consecuencia de los desajustes existentes entre el mundo académico -en relación con las competencias del alumnado- y las necesidades reales del mercado laboral. Además, debemos tener en cuenta la actual situación económica<sup>3</sup>, que aunque no está afectando a todas las titulaciones por igual, sí es una realidad. Aun así, se observa que la evolución del mercado laboral en lo referente a titulados universitarios<sup>4</sup> no ha disminuido, sino que se ha mantenido.

La Educación Superior, es decir la Universidad, es la institución que posibilita un continuo estadio de desarrollo, a la sociedad a la que ofrece sus servicios, y a la que las distintas organizaciones e individuos se van adaptando según diferentes ritmos. Las aportaciones que realiza es lo que se denomina como sociedad del conocimiento, con la finalidad de que esta sociedad del conocimiento esté al alcance de todos sus miembros. Los responsables públicos diseñan continuamente estrategias que tratan de estimular el desarrollo del conocimiento y posibilitan su acceso generalizado, así como la explotación de las oportunidades que de éste conocimiento puedan derivarse. Por todo esto, las

---

<sup>1</sup> M. G. González, Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 15(4) (2015), 262-294.

<sup>2</sup> I. Fernández, Aulas en crisis: Un informe de la OCDE revela las deficiencias del sistema educativo español. *El siglo de Europa*, (1082) (2014), 32-38; Y. Fernández y A. Martínez, ¿Ha mejorado la productividad docente e investigadora de las universidades públicas españolas desde la aprobación de la LOU?: Evidencia a partir del bootstrap Have the teaching and research productivity of the Spanish public universities improved after the introduction of the. *Revista de educación*, 367. 2015. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-284; J. Hernández y A. Pérez, La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, vol. 18(1) (2015), 79-96 y Ojeda, J. A. La crisis de la Universidad y su transformación: la colaboración y el trabajo en red. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (28) (2015), 190-211.

<sup>3</sup> A. Moreno, La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 11(1) (2015), 3-20.

<sup>4</sup> G. Ezquerro, Emprendimiento y crisis: lo que no se enseña en las aulas. En *Cambios económicos y jurídicos: en un contexto de crisis* (Madrid: Publicia, 2014), 185-201.

universidades desempeñan un papel fundamental<sup>5</sup> ya que ellas son las encargadas de generar dicho conocimiento, mediante sus actividades investigadoras, que lo difunden a través de sus publicaciones, la formación de titulados o la transferencia con la producción de patentes y la cooperación con empresas.

Respecto a los estudiantes en la Universidad actual<sup>6</sup>, cabe destacar:

- La evidente ampliación de la población que accede a la Universidad y que se admite como un valor positivo y el elemento de democratización que esto supone, tanto en función de la incorporación de sectores sociales antes excluidos como de la mayor participación femenina. Sin embargo, supone también un factor que dificulta la tarea de enseñanza, al aumentar la diversidad de la audiencia a que se dirige esta, tanto en intereses como en motivación.
- Y se enfatiza el cambio en la tipología de los estudiantes que accede a la universidad en dos sentidos de opuesto valor. Por una parte, se reconoce una mayor formación humana y capacidad social en buena parte del alumnado, a la vez que se echa en falta un mayor nivel académico y de conocimientos por su parte.

Además en cuanto a los estudiantes de Educación Superior de primer año<sup>7</sup> o de cursos más avanzados<sup>8</sup>, debemos de tener en cuenta, qué esperan conseguir a lo largo de su estancia en estos centros educativos:

- Una profesión de prestigio, lo que supone tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo, y la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro, para asegurar una carrera profesional satisfactoria al terminar esta, como forma de acceder a la profesión que desean y conseguir prácticas que les faciliten la entrada en el mundo laboral del siglo XXI.
- Potenciar su desarrollo personal, esperando desarrollar sus características de personalidad, tener oportunidades académicas para mejorar su identidad, autonomía y auto-confianza y adquirir la confianza necesaria en sí mismo para

<sup>5</sup> MEC. Estrategia Universidad 2015. Ministerio de Educación. 2008. Recuperado el 12 de julio de 2016 desde [http://www.ehu.eus/documents/2458096/2699121/VIIIE\\_estrategiauniversidad2015.pdf](http://www.ehu.eus/documents/2458096/2699121/VIIIE_estrategiauniversidad2015.pdf)

<sup>6</sup> J. M. Rodríguez; C. Mayor; E. Hernández y M. Altopiedi, La visión de los profesores eméritos sobre la universidad: un proceso de transición hacia la calidad. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, vol.18 (3) (2014), 339-359.

<sup>7</sup> S. Alfonso; A. Conde; M. García; F. Tellado y M. Deaño, Expectativas de estudiantes de educación superior según nacionalidad y género: Expectations of higher education students by nationality and gender. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, vol. 1(2) (2013), 155-166.

<sup>8</sup> P. Álvarez; D. López y D. Pérez, Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.) Investigar con y para la sociedad, vol. 2, (Cádiz: Bubok, 2015), 599-608. Recuperado el 3 de septiembre de 2016 desde <http://aidipe2015.aidipe.org>.

optimizar sus planes personales de futuro y gestionar su formación<sup>9</sup>.

- Formarse más en el extranjero, disfrutar de alguna estancia en otra Universidad y sentirse, en definitiva, miembros de la comunidad universitaria internacional. Comprender más cómo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad, involucrarse en la resolución de problemas de las personas menos favorecidas, discutir la vida política, económica y social del país.
- Participar en las actividades de estudio para no ser excluidos por los compañeros, procurar no retrasar la finalización de la carrera para no sobrecargar económicamente a la familia, no quedar atrás de los compañeros en las notas o calificaciones y corresponder a las expectativas de sus familiares.
- Tener una formación específica y actualizada en el área de sus estudios, tener clases que les desafíen a profundizar conocimientos, participar en debates o conferencias científicas para profundizar sus conocimientos de la carrera.
- Tener momentos de convivencia y diversión, practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros), participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias y ampliar su red social de amigos.
- Y, por último, comprender mejor su país e involucrarse en la resolución de los problemas sociales.

Ante esta situación, la formación necesaria del profesorado para trabajar por competencias es precisa, necesitamos un modelo de formación inicial y permanente<sup>10</sup> que potencie en el profesorado un cambio de paradigma metodológico, para que no sea solo la legislación la que marque los pasos a seguir en las aulas, y compartimos con González, Arquero y Hassall,<sup>11</sup> las medidas que podrían llevarse a cabo para intentar lograr una formación por competencias efectiva:

---

<sup>9</sup> A. Villa y M. Poblete, *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (Bilbao: Mensajero, 2010).

<sup>10</sup> M. D. Molina; A. Pérez y J. L. Antiñolo, Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (41) (2012); A. Pérez y M. D. Molina, “Aprender a aprender” en los grados de educación infantil y educación primaria en el CP SAFA-Úbeda. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12) (2014) y C. Burgos; M. Contreras y M. D. Molina, La adquisición de competencias para la ocupabilidad de los graduados. Un instrumento para evaluar el impacto de la organización de los estudios en la ocupabilidad y la competitividad de los titulados por la EU de Magisterio SAFA de Úbeda (Jaén). *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (2) (2015).

<sup>11</sup> J. M. González; J. L. Arquero y T. Hassall, Consolidación de la formación por competencias en la Universidad española: estudio de un caso. *Revista Educación XX1*, vol. 17(2) (2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>

- Aumento de la formación del profesorado ya que la existente la consideramos insuficiente, no estructurada y no orientada a la práctica sobre la formación por competencias. Sería conveniente promover una formación del profesorado continua y mejor estructurada sobre la formación por competencias, que esté orientada a su desarrollo en el aula y que contribuya a la reducción de la ambigüedad sobre los conceptos y criterios que engloba esta metodología de enseñanza.
- Liberación o al menos no sobrecargar de trabajo al profesor. Entendemos que sería necesario conceder incentivos al profesorado que se implique en la adopción efectiva de la formación por competencias a través, por ejemplo, de su mayor reconocimiento a efectos de promoción profesional.
- La existencia de inconvenientes funcionales y estructurales para el desarrollo de la formación por competencias. La definición de forma más concreta de las competencias para facilitar su evaluación, el establecimiento de una coordinación entre las asignaturas para evitar la sobrecarga de realización de trabajos por el estudiante y la sanción disciplinaria al alumno que comete fraude en la realización de los trabajos, podrían contribuir a paliar los inconvenientes funcionales identificados. Igualmente, los inconvenientes estructurales podrían atenuarse mediante la reducción del número de alumnos por grupo para facilitar el control de su aprendizaje, el acondicionamiento de las aulas para grupos de estudiantes de menor tamaño y la exigencia de nota de acceso al Grado que asegure un compromiso mínimo del estudiante con sus estudios.
- Subsanan la falta de coordinación interna para el desarrollo de la formación por competencias. Sería necesario establecer una coordinación interna entre los profesores de cada asignatura sobre los detalles de la formación por competencias a seguir (qué competencias exigir, cómo evaluarlas, métodos a emplear para su adquisición por los alumnos), así como la supervisión de su seguimiento por el profesorado para su control y mejora.

Pero todos estos propósitos pasan porque la Universidad desarrolle una metodología por competencias que haga posible que sus egresados sean capaces de aplicar la teoría a la práctica y sepan resolver los problemas que la vida laboral le va a suscitar. Los docentes tienen un papel fundamental<sup>12</sup> en la búsqueda de nuevas formas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando todas las herramientas que estén a su alcance. Enseñanza que facilite el aprendizaje activo del estudiante, con el apoyo de herramientas 2.0, y 3.0 para llevar a cabo proyectos de trabajo en un entorno blended learning, cuya característica diferenciadora respecto a otros trabajos previos es el desarrollo de un proyecto con un grupo heterogéneo de estudiantes, (procedentes de la

---

<sup>12</sup> J. M. Tierno; P. Iranzo y R. Barrios, El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. Revista de educación, (361) (2013), 223-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141

misma titulación o de distintas titulaciones), dentro de un entorno constructivista que provoque al alumno<sup>13</sup>, en cuanto a la mejora del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y el logro de una mayor motivación del alumnado, desde la promoción<sup>14</sup> del aprendizaje colaborativo.

Las competencias que se desarrollen en la educación superior han debido de ser iniciadas en las etapas educativas anteriores. Muchas son las voces críticas con el modelo actual de bachillerato en cuanto a duración<sup>15</sup> y en cuanto a la formación<sup>16</sup> que se realiza actualmente y pensamos que uno de los planteamientos urgentes que debemos trabajar es la coordinación entre ambas etapas educativas.

En un reciente estudio realizado por Álvarez, López, y Pérez<sup>17</sup>, se concluye que la formación, en cuanto al dominio de competencias y habilidades que tenían los alumnos de bachillerato, fue valorada positivamente con un 74,1%, e indican tener bastante desarrolladas las capacidades que les permitirían transitar y adaptarse adecuadamente a los estudios universitarios. Mostraron en este sentido (en dicha investigación citada) un buen dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (88,7%) y capacidad para trabajar de forma autónoma (83,3%). No obstante, otras habilidades como la búsqueda y gestión de la información (37,8%) o la planificación y organización del tiempo de estudio (57,5%) las tenían menos desarrolladas.

Así mismo en la transición del bachillerato a la universidad<sup>18</sup>, los factores que intervienen son:

- Los estudiantes de bachillerato tienen desarrolladas una serie de competencias habilidades que se consideran básicas y necesarias para transitar y adaptarse a la enseñanza universitaria.
- A lo largo de su formación preuniversitaria, los centros de secundaria desarrollan diferentes actividades para que los alumnos adquieran distintas capacidades y competencias, vinculadas principalmente a la comunicación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

---

<sup>13</sup> T. Donoso; P. Figuera y M. L. Rodríguez, Modelos sociales y mercado laboral: Un estudio con alumnado universitario. *Revista Prisma Social*, 2 (2009).

<sup>14</sup> M. E. Del Moral y L. Vilalustre, Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 9 (1) (2012), 36-50. DOI: 10.7238/rusc.v9i1.1127

<sup>15</sup> J. M. Valle y A. De la Loma Moragón, El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43) (2015).

<sup>16</sup> L. Milán; B. García y V. Vélez, Estrategias institucionales que favorecen competencias para la vida en los estudiantes de bachillerato. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 9(1) (2016), 1676-1694.

<sup>17</sup> P. Álvarez; D. López y D. Pérez, Análisis de los factores que intervienen en la transición...

<sup>18</sup> P. Álvarez; D. López y D. Pérez, El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15(1) (2015), 606-607.

- Desde la perspectiva de los expertos de la enseñanza universitaria, en la educación secundaria no se trabajan las competencias, volviendo al academicismo tradicional que ha imperado durante años en la formación preuniversitaria.
- Los alumnos encuestados consideran la formación recibida en bachillerato como un requisito básico para acceder a la enseñanza universitaria y no como una etapa para: Investigar con y para la sociedad prepararse y adquirir las competencias básicas para transitar y adaptarse adecuadamente a los estudios superiores.
- En la etapa preuniversitaria, los estudiantes no están recibiendo información y orientación suficiente sobre la enseñanza superior. Concretamente, la información que tienen está referida principalmente a las distintas titulaciones que se imparten en la universidad, sobre las ayudas y becas de apoyo al estudio y acerca de las salidas profesionales de las carreras de educación superior, desconociendo otros aspectos más específicos como los procesos administrativos o la organización de la universidad.
- La información que tiene el alumnado sobre la universidad procede principalmente de familiares, amigos y de los medios de comunicación. Destaca en este sentido que los orientadores y los tutores de los centros de secundaria no sean los principales agentes informantes en este proceso de orientación preuniversitaria.
- Entre los motivos de elección de estudios universitarios, los alumnos valoran las salidas profesionales de las titulaciones y las habilidades y competencias necesarias para tener éxito en los estudios.
- Entre las dificultades que tienen los estudiantes para superar con éxito la formación de bachillerato se encuentra la falta de tiempo, las malas relaciones con los compañeros o el escaso apoyo y motivación por parte de sus más allegados (familiares y amigos).
- Y desde nuestro punto de vista la falta de coordinación del profesorado de ambas etapas, que se podría subsanar desde un Plan de Tutoría que participara de propuestas de transición.

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la misma línea que otros como los de Rodríguez, Fita, E. & Torrado<sup>19</sup>; Fernández, Bonilla, & Medialdea,<sup>20</sup> o Álvarez Teruel, Francés Herrera, Moral & López Padrón,<sup>21</sup> en los que se trata de analizar la transición del alumnado de Educación Secundaria a la Universidad, para que se realice investigación sobre él y establezcamos nexos entre las diferentes etapas relacionadas y se fortalezca la tutoría en ellas.

### Diseño metodológico

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar las valoraciones que tiene el alumnado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de las Universidades de Almería y Jaén sobre su formación en competencias, para así poder establecer estrategias de colaboración entre ambas etapas educativas.

De aquí que las hipótesis de trabajo sean la existencia o no de satisfacción del alumnado sobre su formación en competencias y si estas posibilitan un tránsito a la universidad fluido y poco traumático.

### Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por un total de 374 estudiantes de Educación Superior, distribuidos de la siguiente forma: 115 (30,7%) estudiantes matriculados en las Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia de Úbeda (Jaén), 206 (54,5%) estudiantes de la Universidad de Jaén y 53 (14,2%) estudiantes de la Universidad de Almería. Por titulaciones, un 14,2% (53 participantes) cursan el Grado de Educación Infantil; un 57,8% (216 participantes), lo hacen en Educación Primaria y un 28,1% (105 participantes) están matriculados en el Grado de Educación Social.

Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo incidental, de forma que han formado parte de la muestra los sujetos que respondieron al cuestionario. Para el cálculo de la muestra participante se ha utilizado la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95,5% y un error de estimación máximo de 3,5%.

La gran mayoría de los participantes (225, un 60,2%) cuentan, con edades que oscilan entre los 18 y los 20 años. Así mismo 99 participantes (un 26,5%) tienen entre 21 y 23 años. Concretamente 32 participantes (un 8,6%) lo hacen en el intervalo de 24 a 26

---

<sup>19</sup> S. Rodríguez; E. Fita & M. Torrado, El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334 (2004), 391-414.

<sup>20</sup> G. D. Fernández; F. J. Á. Bonilla & A. M. L. Medialdea, Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, (2) (2013), 221.

<sup>21</sup> J. D. Álvarez Teruel; J. Francés Herrera; V. Morales & A. López Padrón, La transición del alumnado de Educación Secundaria a la Universidad: un reto para la investigación. 2011.

años. Por último, 9 participantes (un 2,4%) está entre 27-29 años y, sólo 8 participantes (un 2,1%) tienen 30 años o más.

### Instrumento y procedimiento

En este trabajo, hemos utilizado el método de encuesta, como metodología cuantitativa. El cuestionario, dirigido al alumnado de primer curso de las titulaciones de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, cuenta con 6 dimensiones: Datos personales, Bloque 1 (competencias de estudiantes), Bloque 2 (Formación en competencias: Nivel en Bachillerato), Bloque 3 (Formación en competencias: Nivel universidad), Bloque 4 (Armonización entre los niveles educativos de enseñanza en bachillerato y universitario) y Preguntas abiertas, donde ha sido suficiente para conocer el objetivo planteado en la investigación y avanzar en nuevos conocimientos adquiridos y desarrollados por los estudiantes.

En cuanto a la validación de los cuestionarios por parte de los expertos, participaron especialistas de las Universidades de Jaén, Granada y Centro del profesorado de Linares-Andújar. Se les entregó una ficha registro, con el fin de valorar la pertinencia y ubicación de cada uno de los ítems, lo que permitió su revisión. Se planteó a los expertos la conveniencia de la ubicación de los ítems, alternativas a la misma, y lenguaje, entre otros<sup>22</sup>. Por último, se le plantearon una serie de preguntas abiertas sobre los cuestionarios globalmente:

- A su juicio, ¿qué otros aspectos debería incluir?
- ¿Debería suprimirse alguno de los ítems?
- Valore la estructura del cuestionario.
- ¿Considera adecuado el formato del cuestionario, a la hora de cumplimentarlo? Justifíquelo.
- ¿Qué otros aspectos considera, podían incluirse?

Una vez realizado el juicio de los expertos se diseñó un cuestionario piloto con la intención de conocer el grado de adecuación de los ítems del cuestionario al nivel de comprensión del alumnado y así analizar su validez. Para ello, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a estudiantes de 2º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén. Los datos que arrojaron fueron un índice de adecuación muestral KMO con un valor de .888 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 661.104 ( $p < .000$ ) lo cual garantizó la factibilidad del análisis factorial,

---

<sup>22</sup> J. A. Torres, La formación del profesor tutor como orientador (Jaén: Universidad de Jaén, 1996).

Además, y con la intención de determinar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del alumnado, se ha realizado un análisis factorial exploratorio. Los seis factores que se han identificado explican la varianza y reflejan una estructura en la que se destacan con cierta nitidez algunas dimensiones. Igualmente, se ha desarrollado distintas comparaciones de medias (ANOVA), contrastes de hipótesis y análisis de regresión.

Por tanto, la estructura observada hace referencia a que las diferentes dimensiones del cuestionario más que independientes están relacionadas entre sí; idea ésta que ha presidido la construcción del cuestionario. Para determinar qué ítems son pertinentes y cuáles deben descartarse, se han considerado los índices de discriminación u homogeneidad y de validez de los ítems. Estos, junto con el análisis descriptivo de las respuestas, han aconsejado la eliminación o modificación de determinadas opciones.

Para el análisis de datos, hemos utilizado el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 22.0). Comenzando con la fiabilidad del instrumento se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de correlación muy satisfactorio, concretamente 0,916 (37 elementos), lo que indica una correlación alta próxima a 1, que sería la correlación perfecta. Como indica Fox<sup>23</sup> a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0´70 e incluso de 0´60, cuando se realizan estimaciones de opinión y crítica, como en el caso de la presente investigación. Los Bloques del cuestionario también han obtenido una fiabilidad aceptable: un .822 para el Bloque 1 (10 elementos), un .83 para el Bloque 2 (8 elementos) el .852 para el Bloque 3 (14 elementos) y un .854 para el Bloque 4 (5 elementos). Así mismo, el coeficiente de Spearman-Brown ha arrojado un valor de .867, lo cual también nos indica la alta fiabilidad del instrumento.

## Resultados

En la primera fase del estudio se analiza la percepción del alumnado universitario sobre el desarrollo actual del modelo de enseñanza-aprendizaje orientado a la formación de competencias. Los estudiantes universitarios puntúan, en una escala de 1 a 6, con un 5,2 la importancia que tiene para su formación integral el avance y dominio de las competencias. Además, un 44,9% de los entrevistados eligió la calificación más alta (6). La puntuación entre las mujeres asciende a un 5,3 frente al 5,0 calculado para los hombres.

Las pruebas ANOVAS a las que fueron sometidos los datos concluyen que no existen evidencias estadísticamente significativas que prueben la diferencia de medias por tramos de edad a esta cuestión, pero sí las hay según la titulación que cursa el alumno,

---

<sup>23</sup> D. Fox, El proceso de investigación en educación (Pamplona: Eunsa, 1987).

siendo los estudiantes del Grado de Educación Infantil los que puntúan de forma más alta (5,4), seguidos de los de Educación Social (5,3) y Educación Primaria (5,1).

El alumnado de la universidad no duda (4,3 en la escala 1 a 6) al afirmar que su profesorado procura realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de la adquisición de competencias. La valoración de cada una de las distintas fases de este proceso alcanza cómo mínimo la puntuación 4 y, ordenadas de mayor a menor puntuación, son: información de la importancia de dominar las competencias (4,5), presentación con claridad de las competencias que el alumnado debe dominar (4,3), tareas propuestas para facilitar la adquisición de competencias (4,2), medios didácticos utilizados (4,1), métodos de enseñanza empleados (4,1), evaluación aplicada (4,0) y motivación para encontrar situaciones y problemas donde aplicar los saberes aprendidos (4,0).

Hombres y mujeres puntúan de forma similar a su profesorado, destacando únicamente las tres décimas de diferencia (4,3 frente a 4) con las que el género femenino puntúa de más, las tareas propuestas por los profesores. Tampoco se prueban diferencias estadísticamente significativas atendiendo a los tramos de edad.

Cuando se clasifica al alumnado entrevistado atendiendo al grado universitario cursado, se producen diferencias estadísticamente significativas en todas las cuestiones planteadas relativas a la valoración del profesorado en su trabajo en competencias. En realidad, las diferencias se producen entre el grupo que cursa el grado de Educación Infantil y el resto (Educación Primaria y Educación Social), siendo los de Educación Infantil los que presentan los grados de concordancia más elevados:

	Titulación			TOTAL
	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Social	
<b>Los profesores procuran realizar el proceso de enseñanza aprendizaje para la adquisición de competencias</b>	4,7	4,3	4,1	<b>4,3</b>
<b>El profesorado le ha informado de la importancia de dominar las competencias</b>	5,2	4,5	3,9	<b>4,5</b>
<b>La programación del profesorado presenta con claridad las competencias que debe dominar</b>	4,8	4,3	3,8	<b>4,3</b>
<b>Los métodos de enseñanza que emplean el profesorado le facilitan la adquisición de las competencias</b>	4,8	4,2	3,6	<b>4,1</b>
<b>Las tareas que proponen los profesores le facilitan la adquisición de las competencias</b>	4,8	4,2	3,8	<b>4,2</b>
<b>Los medios didácticos que utilizan los profesores son apropiados para la adquisición de competencias</b>	4,8	4,2	3,7	<b>4,1</b>

<b>La evaluación que aplican sus profesores le ayuda a comprender si ha avanzado en el dominio de competencias</b>	4,6	4,1	3,6	<b>4,0</b>
<b>Los profesores le animan a encontrar situaciones y problemas dónde aplicar los saberes aprendidos</b>	4,7	4,0	3,5	<b>4,0</b>
<b>MEDIA GLOBAL</b>	4,8	4,2	3,8	<b>4,2</b>

Tabla 1

Trabajo del profesorado en Competencias (media en escala de 1 a 6)

Respecto a la media global del estudio, destaca con siete décimas por encima, la puntuación con la que el alumnado de Educación Infantil valora su grado de acuerdo con la afirmación sobre la información que realiza su profesorado sobre la importancia de la formación en competencias (5,2 frente al 4,5 de media), sobre los métodos que emplea para la enseñanza de las competencias (4,8 frente al 4,1 de media), sobre las tareas que proponen (4,9 frente al 4,2 de media), sobre el acierto de los medios didácticos utilizados (4,8 frente al 4,1 de media) y cuando valoran si el profesor les motiva para encontrar situaciones reales en las que aplicar los saberes aprendidos (4,7 frente al 4 de media).

Las diferencias negativas respecto a la media alcanzan sus máximos entre el alumnado de Educación Social, sobre todo a la hora de valorar la motivación que el profesorado les proporciona (3,5 frente al 4 de media), la evaluación que realizan de la adquisición de competencias (3,6 frente al 4 de media) y los métodos empleados en su enseñanza (3,6 frente al 4,1 de media).

El alumnado universitario puntúa con un 4,2, en la escala de 1 a 6, su capacidad para identificar los valores más representativos de la sociedad a la que pertenece. Un 42,5% optó por las puntuaciones 5 ó 6, frente al escaso 6,2% que respondió con valores 1 ó 2; el 51% restante se posicionó en la zona intermedia de la escala (valores 3 y 4)

Al realizar un desglose atendiendo al grado universitario cursado, sí se presentan diferencias: el alumnado del grado de Educación Infantil se muestra más optimista en la valoración de sus capacidades para la identificación de valores, así su grado de acuerdo con la afirmación planteada alcanza el 4,6 frente al 4,2 de los que cursan Educación Primaria y el 4 de los de Educación Social.

En la segunda fase del estudio realizado se plantea al alumnado una autoevaluación del nivel de formación que considera que disponía en una serie de competencias cuando cursaba la educación en Bachillerato. En general, el alumnado universitario entrevistado considera que, en su etapa de educación en Bachillerato, estaba suficientemente formado en todas las competencias planteadas excepto en la artística. Realizando la media de todas ellas se obtiene una calificación global de 4,05.

Tomando como “aprobado” la puntuación 3,5, destacan las valoraciones de las competencias relativas a la autonomía (4,49) y formación física (4,38) que alcanzan el notable; seguidas de las del bloque que superan el 4 formado por las de aprendizaje permanente (4,21) y la competencia comunicativa (4,13). La competencia tecnológica obtiene una puntuación de 3,8 y la competencia matemática, un 3,72. Cierra el listado la competencia artística en la que el alumnado no se consideraba suficientemente formado, con un 3,45.

Los valores de desviación típica obtenidos para las competencias tecnológica (1,37), matemática (1,36), formación física (1,34) y artística (1,33) informan sobre cierta dispersión en las puntuaciones del alumnado. Al realizar el oportuno análisis de frecuencias para las autovaloraciones expresadas por los entrevistados y, agrupando como “aprobado” los valores de 4 a 6 de la escala proporcionada, se obtiene un índice de aprobados del 75,2% para la competencia de formación física, 59,1% en la competencia matemática, 57,8% en la competencia tecnológica y 45,1% en la competencia artística.

De acuerdo a la prueba T a la que fueron sometidos los datos, la calificación media con la que se autoevaluó el alumnado su nivel de formación en competencias durante su etapa en Bachillerato no presenta diferencias estadísticamente significativas por géneros: hombres (4,0) y mujeres (4,1).

	Género		Total
	Masculino	Femenino	
<b>Autonomía</b>	4,3	4,6	<b>4,5</b>
<b>Formación Física</b>	4,6	4,3	<b>4,4</b>
<b>Conocimiento del medio</b>	4,2	4,2	<b>4,2</b>
<b>Aprendizaje permanente</b>	4,2	4,2	<b>4,2</b>
<b>Competencia comunicativa</b>	4,1	4,1	<b>4,1</b>
<b>Competencia tecnológica</b>	4,0	3,7	<b>3,8</b>
<b>Competencia matemática</b>	3,7	3,7	<b>3,7</b>
<b>Competencia artística</b>	3,2	3,6	<b>3,5</b>
<b>MEDIA Competencias</b>	4,0	4,1	<b>4,1</b>

Tabla 2  
Formación en Competencias en Bachillerato

Al desglosar los resultados por competencias y género, sí se producen diferencias concluyentes en ciertas competencias. Las mujeres se consideran mejor formadas que los hombres en la competencia artística (3,6 de ellas frente al 3,2 de ellos) y en la de autonomía (4,6 de ellas frente al 4,3 de ellos), que lidera las puntuaciones entre el género femenino. Los hombres (4,6) se autoevalúan de forma más elevada que las mujeres (4,26) en la formación física, siendo esta competencia la que lidera el ranking entre los varones.

Cabe reseñar el elevado 4,6 que alcanza la valoración de la competencia de autonomía entre los entrevistados de 18 a 20 años, frente al 4,3 de los de 21 a 23 años y el 4,2 de los mayores de 23 años; aunque en todos los grupos en la competencia mejor evaluada. La competencia artística cierra el listado en todos los tramos de edad.

La autonomía es la competencia líder, o co-líder, en la autoevaluación del alumnado entrevistado en cada uno de los grados universitarios, sin existir diferencias estadísticamente significativas entre la puntuación obtenida en cada uno de ellos.

Para las competencias matemática, artística, tecnológica, formación física y la de aprendizaje permanente las pruebas de inferencia estadística a la que fueron sometidos los datos sí arrojan diferencias significativas.

	Titulación			TOTAL
	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Social	
Autonomía	4,7	4,6	4,3	4,5
Formación Física	4,5	4,6	3,8	4,4
Conocimiento del medio	4,3	4,3	4,0	4,2
Aprendizaje permanente	4,4	4,4	3,7	4,2
Competencia comunicativa	4,1	4,2	4,0	4,1
Competencia tecnológica	3,8	4,0	3,4	3,8
Competencia matemática	4,1	3,9	3,2	3,7
Competencia artística	3,9	3,6	3,0	3,5
<b>MEDIA Competencias</b>	4,2	4,2	3,7	4,1

Tabla 3  
Formación en Competencias en los Grados de E.I, E.P y E.S.

El alumnado de Educación Social es el que presenta las menores puntuaciones en lo que respecta a su nivel de formación en competencias durante la Educación en Bachillerato. Además, considera que su nivel de formación era insuficiente en las competencias tecnológica (3,4), matemática (3,2) y artística (3,0). En los grados de Educación Infantil y Primaria todas las competencias analizadas para la educación en bachillerato, superan la valoración media de 3,5, destacando en Infantil la valoración de la competencia artística que casi alcanza el 4 (3,94) y en Primaria la de formación física que supera el 4,6. En la tercera fase del estudio realizado se plantea al alumnado una autoevaluación del nivel de formación que considera que dispone en catorce competencias. Las catorce competencias propuestas obtienen una valoración superior al 3,5 y la media de todas ellas asciende a 4,21. Puede concluirse, por tanto, que el alumnado universitario considera que posee un suficiente nivel de formación en competencias.

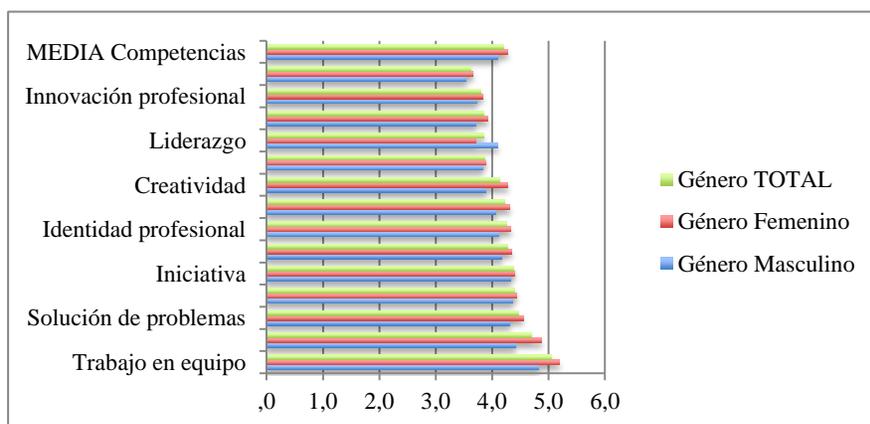


Figura 1  
Formación en Competencias en la Universidad

Las autoevaluaciones alcanzan el nivel de notable para las competencias de trabajo en equipo (5,1), empatía (4,7) y solución de problemas (4,5). A la cola, aunque superando el nivel de aprobado (3,6) en algunas décimas, se sitúan las competencias de diseño de programas (3,6) e innovación profesional (3,8). El resto de competencias obtienen valoraciones entre 3,9 y 4,4.

Al analizar las medias de las catorce competencias de las que se solicitó autoevaluación al alumnado universitario, se puede concluir que existan diferencias estadísticamente significativas por género, resultando una valoración superior entre las mujeres (4,3) que en los hombres (4,1).

	<b>Género</b>		
	Masculino	Femenino	<b>TOTAL</b>
<b>Trabajo en equipo</b>	4,8	5,2	<b>5,1</b>
<b>Empatía</b>	4,4	4,9	<b>4,7</b>
<b>Solución de problemas</b>	4,3	4,6	<b>4,5</b>
<b>Competencia comunicativa</b>	4,4	4,4	<b>4,4</b>
<b>Iniciativa</b>	4,3	4,4	<b>4,4</b>
<b>Dominio de los saberes de la profesión</b>	4,2	4,3	<b>4,3</b>
<b>Identidad profesional</b>	4,1	4,3	<b>4,3</b>
<b>Organización del tiempo</b>	4,1	4,3	<b>4,2</b>
<b>Creatividad</b>	3,9	4,3	<b>4,1</b>
<b>Competencia tecnológica</b>	3,8	3,9	<b>3,9</b>
<b>Liderazgo</b>	4,1	3,7	<b>3,9</b>
<b>Deontología profesional</b>	3,7	3,9	<b>3,8</b>
<b>Innovación profesional</b>	3,7	3,8	<b>3,8</b>
<b>Diseño de programas</b>	3,5	3,7	<b>3,6</b>
<b>MEDIA Competencias</b>	4,1	4,3	<b>4,2</b>

Tabla 4  
Formación en Competencias en la Universidad según género

La diferencia más acusada se presenta en la competencia de empatía donde el género femenino (4,9) se autoevalúa hasta cinco décimas por encima de la autoevaluación que se concede el masculino (4,4). También es superior la autoevaluación expresada por las mujeres, en las competencias de trabajo en equipo (5,2 frente al 4,8 de ellos) y en la de creatividad (4,3 frente al 3,9 de ellos). Los hombres (4,1) consideran que tienen mejor formación en liderazgo que las mujeres (3,7).

La desagregación de resultados por edad concluye que no existe evidencia estadística que pruebe diferencias en los niveles de formación en competencias por esta variable.

El grado en el que está matriculado el alumno entrevistado influye notablemente en su autoevaluación de formación en competencias. Las pruebas ANOVA han resultado significativas para las catorce competencias analizadas tomando como factor la variable grado.

	Titulación			TOTAL
	Grado en Educación Infantil	Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Social	
<b>Trabajo en equipo</b>	5,3	4,9	5,3	<b>5,1</b>
<b>Empatía</b>	5,0	4,6	4,8	<b>4,7</b>
<b>Solución de problemas</b>	5,0	4,4	4,3	<b>4,5</b>
<b>Competencia comunicativa</b>	4,7	4,4	4,2	<b>4,4</b>
<b>Iniciativa</b>	4,8	4,4	4,2	<b>4,4</b>
<b>Dominio de los saberes de la profesión</b>	5,0	4,2	4,0	<b>4,3</b>
<b>Identidad profesional</b>	4,8	4,2	4,0	<b>4,3</b>
<b>Organización del tiempo</b>	4,5	4,3	4,0	<b>4,2</b>
<b>Creatividad</b>	4,5	4,1	3,9	<b>4,1</b>
<b>Competencia tecnológica</b>	4,1	4,0	3,6	<b>3,9</b>
<b>Liderazgo</b>	4,2	3,9	3,5	<b>3,9</b>
<b>Deontología profesional</b>	4,4	3,9	3,6	<b>3,8</b>
<b>Innovación profesional</b>	4,4	3,8	3,5	<b>3,8</b>
<b>Diseño de programas</b>	4,0	3,5	3,6	<b>3,6</b>
<b>MEDIA Competencias</b>	4,6	4,2	4,0	<b>4,2</b>

Tabla 5  
Formación en Competencias en la Universidad

El alumnado que cursa el grado de Educación Infantil es el que se considera mejor formado en competencias. La calificación media de las catorce competencias analizadas asciende a un 4,6, cuatro décimas superior a la media que coincide con la calificación del grado en Educación Primaria, y seis décimas por encima de la media del alumnado del grado de Educación Social (4).

El trabajo en equipo es la competencia en la que mejor se consideran formados todos los alumnos, alcanzando el 5,3, (en una escala donde el máximo es el 6) en los grados de Educación Infantil y Educación Social. La empatía es la segunda del ranking en todas las titulaciones, alcanzando su máxima puntuación (5) entre el alumnado de educación infantil y la menor, 4,6, en el grado de Educación Primaria.

Destaca la diferencia de formación por grados en la competencia del dominio de los saberes de la profesión que alcanza un 5 entre el alumnado de Educación Infantil y un 4 en el de Educación Social. También existen diferencias de 9 décimas en la valoración del nivel de formación en deontología profesional (4,4 en educación infantil frente al 3,6 de educación social) e innovación profesional (4,4 frente al 3,5)

Dos competencias, la comunicativa y la tecnológica, fueron incluidas tanto para que se valorara su nivel de formación en bachillerato como en el momento actual, en la universidad.

El alumnado considera que su formación en lo que se refiere a competencia comunicativa ha mejorado respecto a la que tenía en bachillerato, en concreto, la valoración ha aumentado 3 décimas, de 4,1 a 4,4.

Las pruebas de contrastes de hipótesis a las que fueron sometidos los datos concluyen que en lo referente a competencia tecnológica no hay variación significativa entre los niveles de formación en bachillerato y en la universidad.

La Figura de dispersión que representa todas las respuestas tomando valores medios de las cuestiones referentes a profesorado y competencias muestra una idea de cómo se distribuye el alumnado según la puntuación otorgada a cada conjunto de preguntas:

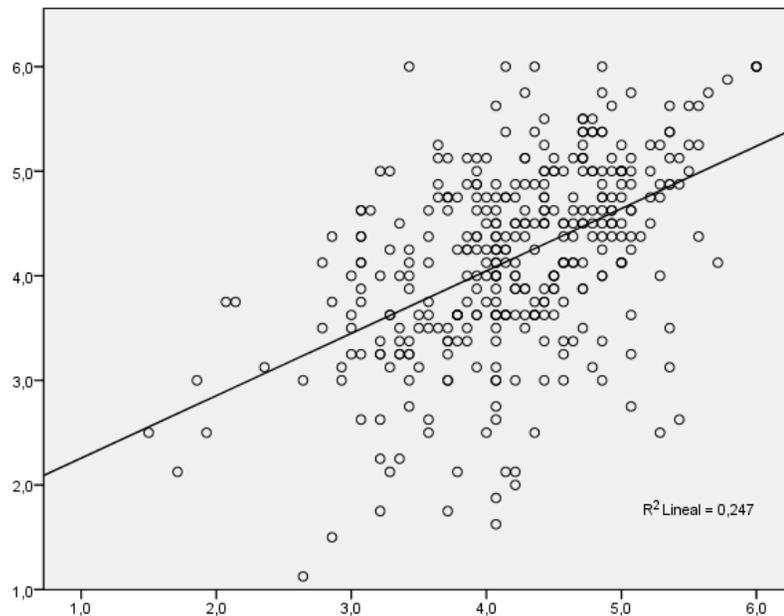


Figura 2  
Media autoevaluación competencias universidad

El análisis de regresión calculado para estas variables devuelve un coeficiente de regresión 0,5 y un  $R^2$  de 0,25, lo que se traduce en que existe cierta correlación lineal directa entre la formación en competencias y la valoración del trabajo que el profesorado realiza para adquirir esa formación.

### Discusión y conclusiones

Cotejando los resultados obtenidos con las evidencias mostradas en la revisión de la bibliografía, vemos como, las competencias clave deben ser reforzadas en bachillerato y en los primeros cursos de los grados, para después pasar a las profesionales propiamente dichas, como hemos visto que ha quedado reflejado en la Tablas 4 y 5.

No hay grandes diferencias entre nuestra investigación y las que hemos trabajado en la fundamentación teórica, ya que los estudiantes tienen desarrolladas una serie de competencias y habilidades que se consideran necesarias para transitar y adaptarse a la enseñanza universitaria. Como se ha podido desprender de los resultados obtenidos, el discurso de las competencias está presente en el alumnado de Universidad. Así mismo, valoran a su profesorado con una calificación positiva, al afirmar que el profesorado procura realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de desarrollar la adquisición de las competencias correspondientes; aunque el mercado laboral considere que el alumnado, no egresa bien preparado para lo que la sociedad en realidad necesita<sup>24</sup>.

Por lo tanto nos planteamos algunas cuestiones que surge del estudio: ¿Las competencias trabajadas son suficientes para un futuro desarrollo profesional? ¿Son las competencias necesarias para una formación que dé pie a unos adecuados resultados de aprendizaje?

En cuanto a su propia valoración, el alumnado universitario es capaz de identificar los valores predominantes en la sociedad actual. Además, en su autoevaluación sobre las competencias desarrolladas en la educación, lo hacen con una valoración media-alta, sin notables diferencias a la hora de puntuar a su profesorado en las respuestas. Así mismo, en cuanto a la capacidad de ser autónomos su valoración es alta, entre los universitarios más jóvenes (de primer año), pero hay puntuaciones muy diferentes en cuanto a formación en competencias, según el grado en el que están matriculados, siendo el alumnado de Educación Infantil líderes indiscutibles en autovaloración de competencias adquiridas. Las valoraciones negativas respecto a la media, alcanzan sus valores máximos entre el alumnado de Educación Social, sobre todo a la hora de valorar la motivación que el profesorado les proporciona, la evaluación que realizan de la adquisición de competencias y los métodos empleados en su enseñanza.

Las autoevaluaciones alcanzan el nivel de notable para las competencias de trabajo en equipo, empatía y solución de problemas, en este orden y en el último puesto, aunque superando el nivel de aprobado en algunas décimas, se sitúan las competencias de diseño de programas e innovación profesional. El resto de competencias obtienen valoraciones entre 3,9 y 4,4, siendo las alumnas las que se autoevalúan por encima de ellos y sin grandes diferencias apreciables debidas a la edad.

Hay que destacar como la competencia comunicativa mejora, pero no así la tecnológica. Estas dos competencias, la comunicativa y la tecnológica, fueron incluidas tanto para que se valorara su nivel de formación previo, como en su momento actual, y el alumnado considera que su formación en lo que se refiere a competencia comunicativa ha mejorado respecto a la que tenía anteriormente, pero en lo referente a competencia tecnológica no hay variación significativa.

Desde el punto de vista metodológico, y al hacer referencia a si el desarrollo de las competencias debe ser evaluado y cómo, los exámenes continúan siendo la principal herramienta de evaluación, es verdad que para próximos estudios, sería interesante conocer qué tipos de exámenes se están realizando, pero las habilidades a desarrollar desde las competencias nos parecen poco observables solo con los exámenes

---

<sup>24</sup> Education Policy Outlook, Making Reforms Happen. OECD Publishing. 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

entendidos de forma tradicional, sean estos del tipo que sean (test, de desarrollo, etc.), más cuando siguen afirmando que los trabajos y las actividades, de manera genérica, son claves para el avance en competencias. Es más, la realización de trabajos y actividades personales son las principales tareas señaladas, seguida muy de lejos de los trabajos en equipo. Así mismo, en algunas entrevistas se ha citado “estudiar” como actividad, mientras muy pocos han incluido en su respuesta el término “investigación”.

El porcentaje de alumnado que cita los trabajos en equipo como una de las tareas sugeridas por el profesorado, aumenta entre los que estudian Educación Social, y de los que cursan el grado de Educación Infantil comentan los “Club de debates” como otras actividades formativas complementarias interesantes para su formación. Debemos plantearnos el modelo educativo en su conjunto y un cambio de paradigma ya que ha cambiado la sociedad, y como consecuencia el alumnado. Las TIC dominan nuestras vidas y deben estar en el aula. Todas las Etapas Educativas han de ser un camino continuo y deben ayudar al alumnado en la transición entre niveles educativos y el mercado laboral. Así mismo, los países deberían garantizar que los jóvenes logren un nivel mínimo de competencias (transferibles y útiles) no solo profesionalmente, sino también en ámbitos como el social, o familiar<sup>25</sup>. Para ello, vemos necesario un Plan de acción tutorial que facilite el tránsito entre etapas<sup>26</sup>.

En cuanto al objetivo principal de esta investigación que ha sido analizar las valoraciones que tiene el alumnado de los Grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de las Universidades de Almería y Jaén sobre su formación en competencias, vemos como el alumnado es consciente de su formación sabiendo sus carencias y sus potencialidades y como están ayudando a su paso a la Universidad y se exige establecer estrategias de colaboración entre ambas etapas educativas. Del estudio hemos comprobado como la hipótesis de trabajo de nuestra investigación en relación a la existencia de satisfacción del alumnado con su formación aunque no es negativa, debe aumentar.

Por tanto se abren perspectivas para siguientes investigaciones que confirmen la capacitación del alumnado para el tránsito entre etapas y también falta investigación que analice y profundice en la necesidad de una acción tutorial, que incida más en este paso de una etapa a otra. Creemos que con nuestra investigación podemos aportar la percepción del alumnado de nuestro estudio, sobre su formación y como esta puede ayudar a su paso a la universidad y además la tutoría en ambas etapas es la que debe profundizar en esta relación. También sería necesario profundizar en el modelo de competencias como desarrollo curricular, su idoneidad, su aplicación y su desarrollo en ambas etapas.

### Referencias bibliográficas

Alfonso, S.; Conde, A.; García, M.; Tellado, F. y Deaño, M. Expectativas de estudiantes de educación superior según nacionalidad y género: Expectations of higher education students by nationality and gender. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*. Revista de Psicología, vol. 1(2) (2013), 155-166.

---

<sup>25</sup> Education Policy Outlook, Making Reforms Happen...

<sup>26</sup> A. Pantoja y D. Molero, Estudio cualitativo sobre la labor tutorial del docente universitario europeo. En *Investigar con y para la sociedad* (Cádiz: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, 2015), 945-954.

Álvarez Teruel, J. D.; Francés Herrera, J.; Morales, V. & López Padrón, A. La transición del alumnado de Educación Secundaria a la Universidad: un reto para la investigación. 2011.

Álvarez, P.; López, D. y Pérez, D. Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.) Investigar con y para la sociedad, vol. 2, (pp. 599-608). Cádiz: Bubok. 2015. Recuperado el 3 de septiembre de 2016 desde <http://aidipe2015.aidipe.org>.

Álvarez, P.; López, D. y Pérez, D. El alumnado universitario y la planificación de su proyecto formativo y profesional. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 15(1) (2015), 1-24.

Burgos, C.; Contreras, M. y Molina, M. D. La adquisición de competencias para la ocupabilidad de los graduados. Un instrumento para evaluar el impacto de la organización de los estudios en la ocupabilidad y la competitividad de los titulados por la EU de Magisterio SAFA de Úbeda (Jaén). Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), (2) (2015).

Del Moral, M. E. y Vilalustre, L. Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 9 (1) (2012), 36-50. DOI: 10.7238/rusc.v9i1.1127

Donoso T.; Figuera, P. y Rodríguez, M. L. Modelos sociales y mercado laboral: Un estudio con alumnado universitario. Revista Prisma Social, 2 (2009).

Education Policy Outlook. Making Reforms Happen. OECD Publishing. 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

Ezquerro, G. Emprendimiento y crisis: lo que no se enseña en las aulas. En Cambios económicos y jurídicos: en un contexto de crisis (pp. 185-201). Madrid: Publicia. 2014.

Fernández, I. Aulas en crisis: Un informe de la OCDE revela las deficiencias del sistema educativo español. El siglo de Europa, (1082) (2014), 32-38.

Fernández, G. D.; Bonilla, F. J. Á. & Medialdea, A. M. L. Acción tutorial y orientación en el periodo de transición de la educación secundaria a la universidad: La orientación al alumnado de nuevo ingreso. REDU: Revista de Docencia Universitaria, (2) (2013), 221.

Fernández, Y. y Martínez, A. ¿Ha mejorado la productividad docente e investigadora de las universidades públicas españolas desde la aprobación de la LOU?: Evidencia a partir del bootstrap Have the teaching and research productivity of the Spanish public universities improved after the introduction of the. Revista de educación, 367. 2015. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-284.

Fox, D. El proceso de investigación en educación. Pamplona: Eunsa. 1987.

González, M. G. Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. Education in the Knowledge Society (EKS), vol.15(4) (2015), 262-294.

González, J. M.; Arquero, J. L. y Hassall, T. Consolidación de la formación por competencias en la Universidad española: estudio de un caso. *Revista Educación XX1*, vol. 17(2) (2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>

Hernández, J. y Pérez, J. A. La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, vol. 18(1) (2015), 79-96.

MEC. Estrategia Universidad 2015. Ministerio de Educación. 2008. Recuperado el 12 de julio de 2016 desde [http://www.ehu.eus/documents/2458096/2699121/VIIIE\\_estrategiauniversidad2015.pdf](http://www.ehu.eus/documents/2458096/2699121/VIIIE_estrategiauniversidad2015.pdf)

Milán, L.; García, B. y Vélez, V. Estrategias institucionales que favorecen competencias para la vida en los estudiantes de bachillerato. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 9(1) (2016), 1676-1694.

Molina, M. D.; Pérez, A., y Antiñolo, J. L. Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (41) (2012).

Moreno, A. La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 11(1) (2015), 3-20.

Ojeda, J. A. La crisis de la Universidad y su transformación: la colaboración y el trabajo en red. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (28) (2015), 190-211.

Pantoja, A., y Molero, D. Estudio cualitativo sobre la labor tutorial del docente universitario europeo. En *Investigar con y para la sociedad* (pp. 945-954). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. 2015.

Pérez, A., y Molina, M. D. "Aprender a aprender" en los grados de educación infantil y educación primaria en el CP SAFA-Úbeda. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12) (2014).

Rodríguez, J. M.; Mayor, C.; Hernández, E. y Altopiedi, M. La visión de los profesores eméritos sobre la universidad: un proceso de transición hacia la calidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.18 (3) (2014), 339-359.

Rodríguez, S.; Fita, E. & Torrado, M. El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334 (2004), 391-414.

Tierno, J. M.; Iranzo, P. y Barrios, R. El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de educación*, (361) (2013), 223-251. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141

Torres, J. A. La formación del profesor tutor como orientador. Jaén: Universidad de Jaén. 1996.

Valle, J. M. y De la Loma Moragón, A. El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43) (2015).

Villa, A. y Poblete, M. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero. 2010.

**Para Citar este Artículo:**

Pérez Navío, Eufasio; Rodríguez Moreno, Javier y Molina Jaén, María Dolores. Percepciones del alumnado universitario sobre sus competencias. *Rev. Incl. Vol. 4. Num. 3, Julio-Septiembre (2017), ISSN 0719-4706, pp. 11-32.*

**221 B**  
**WEB SCIENCES**

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
**EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.