

# Competencias del Grado en Pedagogía: Percepción desde el punto de vista de los egresados

*Susana Olmos-Migueláñez<sup>1</sup>*

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

*Eva María Torrecilla Sánchez*

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

*Adriana Gamazo*

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

## Resumen

El presente trabajo pretende evaluar el grado de adquisición y la relevancia de las competencias desarrolladas en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca (España), así como identificar las posibles diferencias de percepción entre egresados empleados y no empleados. Tras la aplicación de un cuestionario ad hoc validado por expertos a 78 egresados y el análisis cuantitativo de los datos obtenidos, se encuentra que el nivel de adquisición y la relevancia de las competencias promovidas en la titulación se adecuan a los requerimientos del mundo socio-laboral, advirtiendo que los egresados empleados otorgan una mayor importancia a las competencias específicas, las cuales se identifican como objetivo prioritario de refuerzo en las estrategias formativas.

*Palabras clave:* egresados, competencias profesionales, educación superior, pedagogía

## Resumo: Competências da Licenciatura em Pedagogia: Percepção do ponto de vista dos licenciados

O presente trabalho pretende avaliar o grau de aquisição e a relevância das competências desenvolvidas na Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Salamanca (Espanha), bem como identificar as possíveis diferenças de percepção entre graduados empregados e não-empregados. Após a aplicação de um questionário ad hoc validado por especialistas a 78 graduados e a análise quantitativa dos dados obtidos, constata-se que o nível de aquisição e a relevância das competências promovidas no diploma são adaptadas às exigências do mundo social e trabalhista, advertindo que os graduados empregados dão maior importância às competências específicas, que são identificadas como objetivo prioritário de reforço nas estratégias de treinamento.

*Palavras-chave:* estudantes, desenvolvimento profissional, ensino superior, pedagogia

## Abstract: Competences of the Degree in Pedagogy: Perception from the point of view of the graduates

The article aims to assess the degree of acquisition and importance of the competencies developed in the Degree in Pedagogy in the University of Salamanca (Spain), differentiating between employed and non-employed graduates. 78 graduates filled an ad-hoc questionnaire validated by experts. After the quantitative analysis of the data gathered, the results allowed us to conclude that the competencies of the degree adequately fit in with the demands from the social-labour world, and that graduates who are currently employed perceive specific competences as more important. Therefore, these competences are identified as a priority target for reinforcement within educational strategies in the degree.

*Keywords:* graduates, professional competences, higher education, pedagogy

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca (España). Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca. Teléfono: 923294634

## Introducción

El sistema universitario debe responder a nuevas demandas formativas, donde el fundamento principal sea la inclusión de competencias ligadas al mundo laboral (Romero Rodríguez y Figuera Gazo, 2018). Esta realidad sitúa a las competencias profesionales en la enseñanza universitaria como un elemento estratégico de la mayor relevancia e interés, en relación con la formación de los estudiantes para su futuro profesional. Los planes formativos que se configuraron gracias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) respaldan este planteamiento y se orientan a potenciar una mayor y mejor inserción de los egresados en un mercado laboral globalizado (Casares García et al., 2010; González y Wagenaar, 2003); realidad de la que se sustrae que una de las funciones fundamentales de la educación superior es capacitar a los estudiantes para el desempeño profesional (Casares García et al., 2010). Esta coyuntura requiere el desarrollo de un conjunto de competencias que favorezcan y potencien los niveles de empleabilidad de los estudiantes egresados (González y Wagenaar, 2003).

El acceso al mundo laboral determina, desde el punto de vista de la formación, la vinculación del desarrollo competencial con los niveles de empleabilidad e inserción en el mundo laboral. Este aspecto que no solo lleva implícita una formación especializada y orientada a satisfacer las demandas presentes en el entorno, sino, también, todo el conjunto de capacidades, habilidades y atributos individuales para la búsqueda de empleo (Suárez Lantarón, 2014a, 2014b). Por todo ello, la relación entre empleabilidad y formación debe ser efectiva para lo cual es primordial dar respuesta a las necesidades y demandas del mundo laboral desde la formación universitaria (Llanes Ordóñez et al., 2017a). En este punto es donde mayor fuerza cobra la vinculación entre los términos competencia y empleabilidad, entendiendo este último como la implementación efectiva de las competencias requeridas en el mundo laboral (García Manjón y Pérez López, 2008); es decir, se enfatiza la necesidad de promover en el ámbito de la educación superior una adaptación real a las demandas del mundo laboral (Suárez Lantarón, 2014a, 2014b; Vieira, 2009). Por ello, la empleabilidad del alumno egresado debe de ser un objetivo irrenunciable en la educación superior que, además, debe de considerarse como indicador significativo de un sistema formativo pertinente y de calidad (Suárez Lantarón, 2014a).

Atendiendo a esta definición podemos constatar que el concepto empleabilidad se erige como un elemento de contraste que permite disentir el nivel competencial de los estudiantes egresados. Profundizando más en esta reflexión podemos acordar que no solo se trata de competencias a nivel genérico, sino que es necesario especificar un conjunto específico de competencias profesionales delimitado en torno a las necesidades y requerimientos de

cada ámbito de aplicación concreto en el mercado laboral. Este concepto de competencia profesional constituye, por lo tanto, un punto de encuentro ciertamente relevante entre habilidades, destrezas y conocimientos, orientados al desarrollo de la empleabilidad; como señalan Hernández Pina et al. (2005, p. 58)

*[...] proporcionan al estudiante experiencias profesionales y de vida, en las que pueda demostrar que tiene conocimientos sobre un determinado ámbito profesional (sabe), que conoce y utiliza los procedimientos adecuados para solucionar problemas nuevos (sabe hacer), que es capaz de relacionarse con éxito en su entorno (sabe estar) y que actúa conforme a unos valores y criterios reales, democráticos y responsables (sabe ser).*

En definitiva, debe existir una correlación efectiva entre la formación recibida y la requerida en el mundo laboral (Suárez Lantarón, 2014b). Por ende, es preciso que la universidad defina, forme y evalúe las competencias relevantes para la empleabilidad (Rodríguez Espinar et al., 2010; Vieira, 2009). En el sistema educativo español, la vinculación entre estos elementos se puede sintetizar desde una perspectiva denotativa en el término *calificación*, que es definido en la *Ley española 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 19 de junio de 2002*, como un “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden adquirirse mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (art. 7.3.a). En este punto se establece cómo la formación de los estudiantes universitarios debe de desarrollarse en consonancia con los requerimientos propios del mercado laboral, teniendo en cuenta las demandas del entorno para formar profesionales competentes (Llanes Ordóñez et al., 2017a). Por ello, la cualificación profesional tiene como objetivo la adquisición de competencias que son resultado de los procesos de aprendizaje promovidos desde las distintas instancias educativas, especialmente todas aquellas relacionadas con la educación superior. Desde esta perspectiva, es pertinente destacar que en el ámbito de la enseñanza universitaria las metodologías docentes implementadas deben tener presentes los resultados de aprendizaje como elemento irrenunciable desde el punto de vista de garantizar una formación integral del alumno. Este constructo permite comprobar las dimensiones de las competencias que el estudiante realmente ha adquirido (saber, saber hacer, saber ser-estar) corroborando su adquisición desde el equilibrio entre la enseñanza y los resultados competenciales (Cabrera et al., 2016).

Como puede inferirse de los párrafos anteriores, el papel de las competencias como parte esencial de la formación dentro de la educación superior orientada a la inserción laboral es un elemento determinante a la hora

de optimizar el futuro profesional de los estudiantes. Dada la relevancia de esta cuestión, es preciso ahondar más en la propia naturaleza del asunto, pudiéndose destacar el Proyecto internacional *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) como el trabajo seminal para la delimitación de competencias en educación superior. El citado proyecto ha establecido la diferenciación entre las tipologías competenciales que se enmarcan en los sistemas formativos de educación superior, discriminando entre competencias *genéricas* -transversales- y *específicas*. Las competencias *genéricas* comparten capacidades, rasgos o atributos comunes a cualquier titulación universitaria de grado -por ejemplo: trabajo en equipo-, diferenciando, a su vez, entre competencias *instrumentales* -formación exigible-, *interpersonales* -habilidades individuales de interacción social y relación con los otros- y *sistémicas* -percepción y análisis de las relaciones de las partes de un todo-. Por su parte, las competencias *específicas*, se vinculan a áreas y capacidades concretas, singulares de cada titulación. Desde este marco teórico el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003) establece como imprescindibles las competencias *genéricas*, poniendo de relieve que cualquier titulación, al margen de su naturaleza específica, debe promoverlas (Figura 1). Estas competencias potencian la capacidad del profesional de la educación que debe ser capaz de decidir con urgencia y actuar ante la incertidumbre (Perrenoud, 1996).

Entre este elenco de competencias destaca la competencia informacional, establecida por Perrenoud (2007) como una de las diez competencias esenciales en el mundo educativo. Esta competencia resulta fundamental en una sociedad como la actual caracterizada por la democratización del acceso al conocimiento en virtud de una serie de recursos tecnológicos que permiten tanto el consumo como la creación de conocimiento de manera ubicua y sin restricciones temporales. Las competencias instrumentales para la gestión del conocimiento facilitan el acceso a la información desde la crítica y la ética, de manera que la práctica informacional se desarrolla al amparo de directrices precisas y motivadas por razonamientos dentro del pensamiento lógico. Aunque desde el proyecto señalado se trabaja en dos líneas de habilidades, es preciso remarcar que las destrezas vinculadas a la construcción del conocimiento son más precisas y concretas. De Pablos (2010) especifica las variables que fundamentan el desarrollo del conocimiento en la sociedad actual y que deben ser consideradas en cualquier proceso formativo. La figura 2 recoge de manera sintética y estructurada este conjunto de variables.

Desde una perspectiva mucho más específica y acotada, el presente trabajo analiza todas estas cuestiones en relación con el Grado en Pedagogía, titulación con unas características peculiares que la convierten en la única titulación no profesionalizante en el entorno del área de

la Educación. Por este motivo, la especial idiosincrasia de la titulación, se hace más necesario si cabe el promover una formación que facilite y garantice el acceso al mundo laboral de los pedagogos en distintos ámbitos de intervención, tanto en contextos institucionales o formales, como en entornos vinculados a la Educación Social

En los diferentes ámbitos de trabajo, las funciones esenciales que realiza un pedagogo se estructuran en torno a 3 grandes categorías: de análisis, organizativa y de desarrollo (ANECA, 2005). Estas funciones tienen un carácter prescriptivo para su desempeño en los diferentes perfiles profesionales. En el ámbito curricular, en el Libro Blanco de la titulación concreta los siguientes perfiles profesionales del pedagogo:

- Docencia: docencia en los centros de enseñanza secundaria, específicamente la vinculada a las áreas de psicopedagogía y docencia universitaria.
- Orientación académica, vocacional, profesional y personal. Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefe de estudios, renovación pedagógica, formación continua.
- Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.
- Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.
- Asesoramiento en programas educativos.
- Participación, como expertos en educación dentro de la Administración educativa, en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento pedagógico, cuerpos de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.
- Investigación educativa (ANECA, 2005, p. 120).

No obstante, el perfil profesional del pedagogo tiene cabida en otros contextos, como son el ámbito empresarial, el sector editorial, las TIC y los medios de comunicación, el ámbito sanitario, el medio ambiente, la dirección y gestión pública de servicios, los servicios sociales, lo sociocultural y sociocomunitario (Ferrández, 1993; Viladot, 1992; entre otros); el siguiente párrafo sintetiza esta idea de manera muy elocuente:

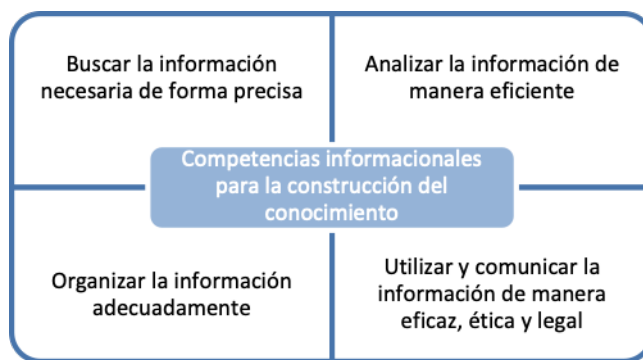
*La multiplicidad de ámbitos en los que tiene cabida el pedagogo, dejan entrever la necesidad de una intervención interdisciplinar y complementaria entre perfiles profesionales diferentes dentro, no solo del campo de la educación, sino incluso de campos de conocimientos distintos (Olmos Migueláñez, 2015, p. 120).*

En este sentido, se constata un perfil pluriprofesional, ligado a diversos contextos y campos de conocimiento, en



Fuente: Elaboración propia a partir de ANECA (2005)

Figura 1. Funciones de la figura del pedagogo



Fuente: Recuperado de De Pablos (2010, p. 13)

Figura 2. Habilidades relacionadas con las competencias informacionales

el que es necesaria la coordinación y colaboración con otros profesionales, otorgando un papel primordial a las competencias como elemento clave para facilitar al futuro profesional de la pedagogía su inserción en el mundo laboral desde una vertiente pluricompetencial, a la vez que se fomenta la capacidad de adaptación al medio social con el dominio de las competencias informacionales.

En definitiva, el contexto actual en el que se enmarca la formación por competencia para mejorar la

empleabilidad requiere, de manera imprescindible, que los sistemas universitarios conozcan y evalúen el nivel competencial adquirido por los egresados para el desempeño profesional. De igual manera, es necesario poner de relieve la relevancia que para ellos tiene en el contexto del mercado laboral, toda vez que ello permite concluir si realmente existe una correlación satisfactoria entre la formación recibida y la requerida. Por ello, el objetivo principal sobre el que versa este estudio está orientado

a identificar el grado de adquisición e importancia de las competencias desarrolladas en el Grado en Pedagogía una vez finalizada la titulación. Con el fin de determinar si existen factores que puedan incidir en la adquisición e importancia de las competencias se plantea un segundo objetivo orientado a conocer las diferencias existentes en la adquisición e importancia de las competencias del Grado en Pedagogía entre egresados empleados y no empleados. Con este segundo objetivo se pretende ahondar en factores vinculados con la puesta en práctica de las competencias en contextos reales y cómo la experiencia profesional puede condicionar la propia percepción de la formación en la titulación.

### Método

La presente investigación se conforma, a nivel metodológico, como un estudio de carácter cuantitativo descriptivo e inferencial. Este estudio está proyectado, metodológicamente, en el desarrollo de un estudio descriptivo basado en encuesta (Tejedor, 2000), que permite conocer la percepción de los estudiantes en torno a las competencias promovidas dentro de la titulación. Si bien, también se trabaja mediante un estudio *ex post facto* (Tejedor, 2000), que permite ahondar en los factores vinculados con la puesta en práctica de las competencias en contextos reales y cómo la experiencia profesional puede condicionar la propia percepción de la formación en la titulación.

### Participantes

La muestra de estudio fue compuesta por 78 participantes, estudiantes egresados en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca. Si bien, estos participantes provienen de una población de 205 egresados, correspondientes a los cursos desde el 2013/2014 hasta el 2017/2018, por consiguiente, aunque se ha intentado que la muestra sea representativa de la población estudiada, al obtener 78 respuestas al cuestionario de orientación profesional, se asume un error muestra de 8.76 a un nivel de confianza del 95%. En lo que respecta a las características de la muestra, destaca una distribución por sexos con un 88.5% de mujeres frente al 11.5% de hombres, datos que reflejan de manera fidedigna la realidad de la titulación donde hay mayor matrícula de mujeres respecto a los hombres. En lo que se refiere a la situación laboral actual de los titulados el 43.6% indica que actualmente trabaja frente a un 56.4% que no trabaja. De los egresados que actualmente están trabajando el 74% afirma que su trabajo estaba vinculado con la Pedagogía; es decir, están desarrollando su actividad profesional en un ámbito de trabajo con relación total o parcial con el mundo de la pedagogía. En lo que respecta a los egresados que no

trabajan muchos de ellos manifiestan que en la actualidad están estudiando (otras titulaciones de grado, máster y/o doctorado) u opositando; aunque, es cierto que un porcentaje bastante significativo remarca su situación como parado (no desempeña ningún trabajo en la actualidad ni está estudiando), constituyendo un 25% del total los egresados que no trabajaban el colectivo de “parados”.

### Instrumento

El cuestionario de recogida de información se diseñó mediante una revisión de diferentes artículos centrados en la inserción laboral, orientación profesional y evaluación de la formación en egresados (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Cardona Andújar, 2011; Concepción Cuétara et al., 2014; Llañez Ordoñez, 2015; Martínez-Rodríguez y Carmona Orantes, 2010; Montecinos et al., 2011; Santos Rego y García Álvarez, 2017).

Tras la revisión la literatura científica, se configura un cuestionario de 87 ítems distribuidos en cinco categorías: 1. competencias, 2. orientación recibida, 3. necesidades formativas, 4. satisfacción, 5. desarrollo personal. La categoría competencias, sobre la que versa el presente estudio, se conforma en torno a dos variables: adquisición e importancia; estas permiten ver el grado de profundización durante la titulación -adquisición- y la relevancia -importancia- que el egresado atribuye a las mismas para su labor profesional. Desde el punto de vista de su configuración, el cuestionario fue validado por un total de 10 expertos (especialistas en orientación, metodología de investigación y de evaluación) pasando de 87 a 56 ítems. A los 56 ítems se integra una pregunta abierta de carácter cualitativo que permite recoger información sobre aquellas competencias no incluidas en la titulación y que los egresados consideran fundamentales en su quehacer profesional. El cuestionario validado por experto constituye el instrumento facilitado a la población objeto de estudio.

### Procedimiento

En cuanto al procedimiento ético llevado a cabo desde el propio estudio es reseñable como el primer paso para el desarrollo del mismo parte de la aprobación, por parte de la Universidad de Salamanca, de un proyecto de innovación docente (Orientación profesional para estudiantes del Grado de Pedagogía: Mejora de la empleabilidad en egresados. ID2017/067), aspecto que implica una revisión del trabajo desarrollo por un comité evaluador dentro de la propia universidad desde el que se vela por la ética en la investigación. En lo que respecta a los procedimientos éticos del propio estudio, destacar que, en primer lugar, para el contacto con los estudiantes egresados se solicita información de contacto a la Universidad

especificando que la misma va a ser utilizada únicamente para el contacto con los estudiantes dentro del proyecto ID2017/067 salvaguardado así su información personal no utilizándola para fines fuera del proyecto.

Una vez, obtenidos los datos de contacto (correo electrónico de los estudiantes), se distribuyó el cuestionario de manera telemática a través de la opción de formulario de la plataforma Google Drive. La recogida de información se realizó mediante el envío del enlace al cuestionario al correo electrónico de los estudiantes egresados. La recepción de cuestionarios se inició en mayo de 2018 disponiendo tres momentos de llamada: principios de mayo, finales de mayo y mediados de junio. A mediados de junio se establece el cierre del proceso de recogida de información para poder llevar a cabo del análisis de datos correspondiente con el proyecto de innovación en el que se instaura este estudio (Orientación profesional para estudiantes del Grado de Pedagogía: Mejora de la empleabilidad en egresados. ID2017/067). En el correo remitido, a los egresados, se informa de la protección y confidencialidad de los datos, así como del propósito de la investigación, indicando en todo momento la voluntariedad por su parte en la investigación. La confidencialidad de los participantes ha sido resguardada en todo momento, utilizando los datos bajo el anonimato y sin integrar cuestiones que pudieran identificarles. Los datos recogidos de la investigación han sido tratados con total confidencialidad bajo fines de investigación y son custodiados por el Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O) de la Universidad de Salamanca.

### **Análisis de datos**

Una vez cerrada la recepción de respuestas al cuestionario, en junio de 2018, se transfiere los datos al programa estadístico SPSS v.23. El tratamiento se inicia con un estudio descriptivo (media y desviación típica) sobre la percepción de los egresados en la adquisición e importancia de las competencias que configuran el Grado de Pedagogía. Tras los datos obtenidos se realiza un estudio inferencial de contraste de hipótesis para grupos no relacionados, en este caso diferenciando los egresados que trabajan de aquellos que no trabajan, con la U de Mann-Whitney. La utilización de esta prueba no paramétrica se establece tras comprobar los supuestos de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk), cuyos resultados indican el no ajuste a la normalidad de la muestra y, por consiguiente, la necesidad de trabajar con pruebas no paramétricas. Por último, se lleva a cabo un análisis cualitativo del contenido de las respuestas dadas en relación con las competencias necesarias en la profesión del pedagogo no integradas en la titulación, que permite constatar evidencias en relación con la necesidad de conciliar las competencias

específicas que exige el mundo laboral con las presentes en el ámbito formativo.

### **Resultados**

Los datos que se presentan a continuación se organizan atendiendo a los dos objetivos de estudio mencionados anteriormente. Por tanto, se comienza con el análisis descriptivo de las competencias genéricas y específicas presentes en el colectivo de los estudiantes de Pedagogía, tanto a nivel de importancia como de adquisición. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos en el contraste de hipótesis en relación con aquellos egresados que ya están trabajando y aquellos que no, para corroborar si la adquisición e importancia de las competencias varía una vez incorporados en el ámbito laboral. Por último, se hace alusión al análisis de contenido efectuado en torno a las competencias que los egresados enumeran como fundamentales en la titulación y de las cuales declaran no haber recibido formación.

#### **Percepción del grado de adquisición e importancia de las competencias en el Grado de Pedagogía**

El análisis de las competencias revela diferencias notables entre las competencias genéricas y específicas, tanto en el grado de adquisición como en la percepción de su importancia. En las competencias genéricas los egresados atribuyen un nivel de importancia y de adquisición alta ( $>4$ ) en todas ellas, coincidiendo, además, los valores en ambas variables (importancia y adquisición). Estos datos muestran una homogeneidad entre las respuestas al encontrar valores pequeños en la desviación típica. No obstante, en lo que respecta a las competencias específicas, los egresados manifiestan un mayor nivel de importancia alta ( $>4$ ) en la mayoría de los ítems, a excepción de los ítems 1, 5, 13 y 14 cuyos valores son moderados ( $>3.5$ ). En lo que respecta a la adquisición, nuevamente, destacan valores menores que en las competencias genéricas, con valores siempre por debajo de 3.7, por tanto, competencias adquiridas de forma moderada e incluso, en la competencia 5 se establece una baja adquisición ( $\bar{x}=2.99$ ). La desviación típica, nuevamente, vuelve a ser pequeña en las competencias específicas, tanto en adquisición como importancia, aspecto que remarca la necesidad de una mayor profundización en la titulación con respecto a este tipo de competencias.

#### **Influencia de la experiencia laboral sobre el grado de adquisición e importancia para los egresados en Pedagogía.**

El estudio generado mediante el contraste de hipótesis, diferenciando la muestra entre los grupos de

Tabla 1

*Resultados descriptivos en la escala de competencias nivel de adquisición e importancia (rango 1 a 5)*

		Percepción competencial					
		Adquisición			Importancia		
		$\bar{x}$	Desviación típica	N	$\bar{x}$	Desviación típica	N
<i>Competencias genéricas</i>	1. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a público especializado como no especializado	4.40	0.744	78	4.40	0.744	78
	2. Trabajo en equipo: colaboración, trabajo interdisciplinar y multicultural	4.59	0.653	78	4.59	0.653	78
	3. Aprendizaje autónomo y responsabilidad	4.49	0.659	78	4.49	0.659	78
	4. Creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio	4.29	0.955	78	4.29	0.955	78
	5. Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional	4.45	0.863	78	4.45	0.863	78
<i>Competencias específicas</i>	1. Conocer y comprender los principios teóricos e históricos de la educación, así como su proceso y valores y las políticas, instituciones y organismos que componen el sistema educativo	3.58	0.845	78	3.81	0.884	78
	2. Diseñar planes, programas y proyectos innovadores para la formación en contextos educativos y laborales	3.68	0.974	78	4.38	0.760	78
	3. Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas	3.44	1.014	78	4.55	0.696	78
	4. Organizar, coordinar y supervisar planes y programas educativos de desarrollo personal, social y profesional	3.41	1.050	78	4.19	0.941	78
	5. Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios, recursos educativos y profesionales de la educación y la formación	2.99	1.134	78	3.99	1.013	78
	6. Aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos	3.62	1.072	78	4.23	1.018	78
	7. Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida	3.47	1.028	78	4.45	0.800	78
	8. Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación	3.31	1.061	78	4.19	0.884	78
	9. Aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en las relaciones educativas y en la dinamización de grupos	3.36	1.044	78	4.14	0.922	78
	10. Evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativos	3.55	1.040	78	4.22	0.907	78
	11. Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos	3.50	1.066	78	4.27	0.963	78
	12. Identificar e indagar sobre cuestiones educativas: obtener, tratar e interpretar datos relevantes para emitir juicios argumentados	3.56	0.934	78	4.14	0.922	78

(Continuará)

Tabla 1

Resultados descriptivos en la escala de competencias nivel de adquisición e importancia (rango 1 a 5) (Continuación)

	Percepción competencial					
	Adquisición			Importancia		
	$\bar{x}$	Desviación típica	N	$\bar{x}$	Desviación típica	N
13. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas	3.21	1.049	78	3.97	0.980	78
14. Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos	3.17	1.098	78	3.92	0.964	78
15. Diagnosticar, desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión	3.53	1.170	78	4.35	0.895	78

egresados empleados y de los egresados desempleados, lleva a determinar una diferencia fundamental en lo que se refiere a la importancia que se otorga a las competencias promovidas en el programa curricular del Grado en Pedagogía; es decir, existen diferencias significativas en la valoración otorgada a las competencias de la titulación entre los egresados que trabajan y aquellos que no trabajan (Tabla 2). Por otra parte, en lo que respecta al análisis del nivel de adquisición de las competencias trabajadas en la titulación de Pedagogía, se establece la no existencia de diferencias significativas entre ambos grupos (egresados que están trabajando frente a egresados que no están trabajando) dado que el valor de significación (95%) es siempre superior al p. valor científicamente requerido (.05).

Profundizando en los resultados relativos a la importancia que se otorga a las competencias del grado, es reseñable como de las 20 competencias (5 genéricas y 15 específicas) solo en cuatro de ellas no se detectado diferencias significativas entre los egresados empleados y no empleados. Aunque, en algunos casos el nivel de significatividad obtiene valores muy cercanos a .05 (competencia genéricas: 1. *Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a público especializado como no especializado* y competencias específicas: 2. *Diseñar planes, programas y proyectos innovadores para la formación en contextos educativos y laborales*; 7. *Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida*) por lo que, aunque no hay diferencias significativas, sí que parece que existen diferencias entre ambos grupos. No obstante, es necesario, remarcar el caso de la competencia genérica 2. *Trabajo en equipo: colaboración, trabajo interdisciplinar y multicultural*, relacionada con el trabajo

en equipo, donde los datos obtenidos muestran la no existencia de diferencias significativas entre los egresados empleados y no empelados. Por tanto, la experiencia laboral y la importancia que se atribuye al trabajo en equipo no depende de la incorporación al mundo laboral; es decir, los egresados conciben como esencial, en cualquier caso, la interacción y colaboración con el resto de los compañeros para el desarrollo de un trabajo de calidad. No obstante, los datos obtenidos permiten esclarecer cómo el acceso al mundo laboral favorece la percepción de la necesidad de promoción y refuerzo de las competencias, dado que el nivel de importancia que se atribuye a las mismas es mayor en el grupo de egresados que trabajan frente al grupo de egresados que no trabajan (valores de la media superiores a 4 para los egresados que trabajan frente a valores de la media entre 3-4 para los egresados que no trabajan, para todas aquellas las competencias en las que se observan diferencias estadísticas; si bien, en el resto de las competencias los valores se sitúan siempre en torno a 3-4.6).

Los egresados finalizaron la valoración de las competencias con una pregunta cualitativa de respuesta abierta en la que se les instó a valorar si era necesario formarles en otras competencias no integradas en el plan formativo cursado. Ante esta pregunta, 49 de los 78 encuestados marcaron la necesidad de integrar competencias no incorporadas en los planes formativos cursados. No obstante, muchos de ellos no hacen alusión a la cuestión competencial, como tal, sino a la necesidad de introducir modificaciones en un enfoque metodológico más orientado a la práctica:

E39: "Se necesita más práctica no tanta teoría"



Tabla 2

*Diferencia estadística en adquisición e importancia vinculada con la experiencia laboral*

		U de Mann-Whitney			
		Adquisición		Importancia	
		z	p	z	p
<i>Competencias genéricas</i>	1. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a público especializado como no especializado	-1.35	.182	-1.872	.061
	2. Trabajo en equipo: colaboración, trabajo interdisciplinar y multicultural	-.133	.894	-.286	.775
	3. Aprendizaje autónomo y responsabilidad	-1.875	.061	-2.534	.011
	4. Creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio	-.724	.469	-2.759	.006
	5. Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional	-1.608	.108	-2.741	.006
<i>Competencias específicas</i>	1. Conocer y comprender los principios teóricos e históricos de la educación, así como su proceso y valores y las políticas, instituciones y organismos que componen el sistema educativo	-.251	.802	-2.772	.006
	2. Diseñar planes, programas y proyectos innovadores para la formación en contextos educativos y laborales	-.376	.707	-1.905	.057
	3. Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas	-.648	.517	-2.133	.033
	4. Organizar, coordinar y supervisar planes y programas educativos de desarrollo personal, social y profesional	-.405	.685	-2.703	.007
	5. Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios, recursos educativos y profesionales de la educación y la formación	-.266	.790	-2.807	.005
	6. Aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos	-.880	.379	-2.072	.038
	7. Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida	-1.318	.187	-1.927	.054
	8. Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación	-.471	.638	-2.567	.010
	9. Aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en las relaciones educativas y en la dinamización de grupos	-1.047	.295	-3.583	.000
	10. Evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativos	-1.075	.282	-2.971	.003
	11. Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos	-.802	.423	-2.528	.011
	12. Identificar e indagar sobre cuestiones educativas: obtener, tratar e interpretar datos relevantes para emitir juicios argumentados	-1.270	.204	-3.226	.001
	13. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas	-.105	.916	-3.502	.000
	14. Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos	-1.007	.314	-3.453	.001
	15. Diagnosticar, desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de riesgo, de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión	-.047	.962	-2.429	.015

*Nota:* Aquellas competencias en las que se establecen diferencias entre egresados que trabajan frente aquellos que no trabajan aparecen sombreadas en color gris.

*E28: “Aplicación en la práctica”*

No obstante, junto a estas afirmaciones se destacan cuatro campos competenciales de mejora en la formación de los pedagogos: *necesidades educativas especiales, recursos humanos, ámbito social, competencias emocionales*.

En lo que respecta a las necesidades educativas se observa una demanda en la interacción con personas con necesidades educativas especiales e, incluso, el planteamiento e incorporación de técnicas específicas:

*E2: “Evaluar, detectar, diagnosticar y principalmente intervenir en casos de necesidades educativas especiales”*

*E70: “Mayor profundización en temas relacionados con la intervención y resolución de conflictos en personas con discapacidad o enfermedad mental. Técnicas”.*

En cuanto al ámbito social, los egresados manifiestan una mayor presencia de contenidos relacionados con la educación formal a lo largo de su formación, reivindicando así la necesidad de incluir una mayor oferta formativa relacionada con los distintos contextos y colectivos sociales propios de la educación no formal (menores, centros penitenciarios, etc.).

*E33: “Información sobre reeducación y colectivos que la precisan (centros de menores, centros penitenciarios, así como otro tipo de centros con colectivos en riesgo de exclusión)”.*

En relación con los recursos humanos y competencias emocionales los encuestados únicamente aluden a la formación en estas competencias, sin entrar en más detalles, afirmando lo necesario de esta clase de competencias con expresiones como las siguientes:

*E7: “Inteligencia emocional”*

*E18: “Competencias emocionales”*

*E43: “Competencias de desarrollo profesional y laboral para RRHH”*

Por consiguiente, según las expresiones de los propios egresados es preciso una mejora competencial en cuatro áreas no trabajadas dentro de la titulación o en las cuales no se ha profundizado.

### **Discusión y conclusiones**

La mejora competencial debe ser un objetivo estratégico dentro de la formación universitaria, promovida

desde la perspectiva del equilibrio entre el conocimiento teórico y la instrucción práctica que desde el mercado laboral se demanda. Este equilibrio ha de tener presente, como objetivo principal, la inserción profesional de nuestros egresados, quienes necesitan dar respuesta a los requerimientos sociales en las disciplinas en las que han adquirido su titulación. En este sentido, se precisa una adaptación de las competencias promovidas en las titulaciones a las exigencias presentes en el mercado laboral (Llanes-Ordóñez et al., 2017b; Pinto y Pinto, 2016). En este estudio hemos podido comprobar como existe una aceptación y/o valoración positiva desde la propia percepción de los egresados hacia las competencias genéricas y específicas que se integran en el plan formativo de la titulación cursada. Este hecho permite constatar que realmente existe cierta vinculación entre las exigencias laborales y la formación recibida en el caso concreto del Grado en Pedagogía. Esta afirmación se ve reforzada en función de una marcada tendencia a otorgar mayor importancia a las competencias específicas una vez el egresado se integra en el mundo laboral.

Este hecho se evidencia en la existencia de diferencias significativas entre empleados y no empleados en las puntuaciones asignadas a la importancia de las competencias (los empleados asignan una mayor importancia), mientras que la percepción sobre el grado de adquisición de las competencias no varía en función del estatus laboral de los participantes. No obstante, los egresados apuntan a la necesidad de mejorar el conjunto de competencias específicas, remarcando el hecho incontrovertible de no haber adquirido en su titulación algunas de ellas, especialmente las vinculadas con los recursos humanos. De igual manera, desde este colectivo se aboga por la conveniencia de profundizar en las competencias específicas relacionadas con necesidades educativas especiales, así como todas aquellas relativas al ámbito social y emocional. En relación con este conjunto de competencias llama la atención el hecho de que los estudiantes no hagan énfasis en la inclusión de competencias vinculadas con la inserción en el mundo laboral; competencias para la empleabilidad que en muchos estudios han sido consideradas como esenciales por los propios egresados (Bozu y Aránega, 2017; Llanes-Ordóñez et al., 2017a; Martínez-Clares et al., 2019).

Desde la implantación del EEES, los sistemas europeos de educación superior se encuentran en un proceso constante de adaptación de la formación universitaria a las demandas y necesidades del mercado laboral, a través, entre otras cosas, del establecimiento de perfiles profesionales y competencias genéricas y específicas que respondan a dichas necesidades y que ayuden a formar profesionales preparados para una inserción laboral adecuada, pero todavía existen algunos retos y dificultades al respecto que las universidades deben evaluar y mejorar (Casares García et al., 2010; González y Wagenaar, 2003; Romero Rodríguez y Figueras Gazo, 2018). El artículo

muestra la necesidad de profundizar en el estudio de las competencias relacionadas con la empleabilidad para comprobar en qué medida los egresados las consideran importantes y creen que las han adquirido a lo largo de su formación universitaria. Si bien, existen algunas limitaciones en el estudio como la falta de información por parte de las empresas/organizaciones en las que trabajan los egresados, las cuales, puede valorar de forma precisa el nivel competencial que los mismos poseen junto a las necesidades formativas que detectan en los mismos. Ante esta limitación en el estudio, se establece una línea de trabajo futura vinculada con la recogida de información mediante cuestionarios y grupos de discusión con empresas/organizaciones que tienen en su plantilla a estudiantes egresados de la Universidad de Salamanca, lo que permitirá ahondar en los datos obtenidos actualmente mejorando el proceso formativo de los egresados de Pedagogía. Otra de las limitaciones que se pueden extraer del estudio es su naturaleza puramente cualitativa, que si bien, favorece la recogida de información global y rápida, dificulta profundizar en la misma. Por consiguiente, otro aspecto que se tendrá en cuenta para el desarrollo de la futura investigación es incorporar a los egresados en grupos de discusión que permitan profundizar en los datos cuantitativos obtenidos. A la vez que, combinar grupos de discusión entre egresados y empleadores para contrastar su propia valoración de los niveles competenciales.

Es evidente que la formación inicial de los profesionales del campo de la pedagogía debe desarrollar

adecuadamente las competencias necesarias para su integración laboral; sin embargo, no se debe obviar que los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo profesional a través de la formación deben actuar como complemento a los procesos de inserción (Amber y Domingo, 2017). No se puede olvidar que el aprendizaje a lo largo de la vida ha de estar presente como una realidad incuestionable en el contexto actual y que el cambio social conlleva el reciclaje por parte de los egresados, lo que implica la necesidad de potenciar una conciencia de mejora constante para dar respuesta a las demandas sociales desde las instituciones de educación superior. En cualquier caso, pensar que el aprendizaje competencial en las instituciones de educación formal es el único existente para la inserción laboral es un error. Todo proceso de perfeccionamiento ha de ser continuo, lo que implica trabajar en las instituciones educativas desde la competencia de “aprender a aprender” (Eurydice, 2002), sin obviar las demandas que nuestros egresados expresan sobre la formación inicial que se les ofrece en las instituciones con el fin de mejorar sus competencias y, en consecuencia, su incorporación y desarrollo en el mundo profesional. Por ende, como línea de trabajo futura, es preciso implementar planes formativos desde la Universidad que potencien el trabajo de las competencias demandadas por los egresados y empleadores, tanto como complemento a su formación inicial como formación continua de trabajadores acercando la Universidad a la empresa.

## Referencias

- Amber, A. & Domingo, J. (2017). Desempleo en mayores de 45 años ¿Un bucle sin salida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 195-207. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p195>
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Avendaño Bravo, C. y González Urrutia, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 143-163. <http://hdl.handle.net/10481/47485>
- Cabrera, N., Portillo, M., & Prades, A. (2016). Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores. En E. Cano & M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en EEES* (pp. 95–112). Octaedro.
- Cardona Andujar, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XXI*, 14(2), 303-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.256>
- Casares García, P. M., Carmona Orantes, G., & Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 1–15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1607-40412010000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1607-40412010000300004&script=sci_arttext)
- Concepción Cuetará, P., Fernández Cruz, M., y González González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 1, 1-29.

- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista Universitaria y Sociedad Del Conocimiento*, 7(2), 6–16. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2603/1/de-pablos-es.pdf>
- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión en la educación obligatoria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ferrández, A. (1993). El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. *Herramientas*, 30, 32–39.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P., & Rubio Espín, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 58(2), 269–271. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39619>
- Ley española 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 19 de junio de 2002. BOE, núm 147 de 20 de junio de 2002.
- Llañez Ordoñez (2015). *Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Llanes Ordóñez, J., Figuera Gazo, P., & Torrado Fonseca, M. (2017a). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía/Employability and career management of graduates in Pedagogy. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 46-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20118>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P. & Torrado-Fonseca, M. (2017b). Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220, <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p209>
- Martínez Clares, P.; González Lorente, C. & Rebollo Quintela, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Martínez-Clares, P., & González Lorente, C. (2018). Orientación, empleabilidad e inserción laboral en la universidad a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales. *Revista Española de Pedagogía*, 269, 119-140. <https://www.jstor.org/stable/26451544?seq=1>
- Martínez-Rodríguez, F.M. & Carmona Orantes, G. (2010). Test de factores sociopersonales para la inserción laboral de los jóvenes: un instrumento para la evaluación y la formación. *Estudios sobre Educación*, 18, 115-138. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4656>
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M.F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 50(2)96-122.
- Olmos Migueláñez, S. (2015). *Proyecto docente e investigador. Investigación Evaluativa en Educación*. Inédito.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (6ª Ed.). Graó.
- Pinto, J., & Pinto, H. (2016). Projetos de vida em situações de vulnerabilidade social: uma formação para técnicos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 163-174. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203051246005.pdf>
- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L., & Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, (351), 719–732. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_05.pdf)
- Romero Rodríguez, S., & Figuera Gazo, P. (2018). La Orientación en la Universidad. In A. Manzanares Moya & C. Sanz López (Eds.), *Orientación Profesional. Fundamentos y estrategias*. (pp. 163–196). Universidad de Castilla y La Mancha.

- Santos Rego, A. y García Álvarez, J. (2017). La inserción laboral de los pedagogos en el marco de las políticas activas de empleo. *Educar em Revista*, 1, 115-131. <http://hdl.handle.net/10347/22346>
- Suárez Lantarón, B. (2014a). La empleabilidad en la Universidad Española. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 272–286. <http://hdl.handle.net/10481/39359>
- Suárez Lantarón, B. (2014b). La Universidad Española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(2), 90–110. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13522>
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021/113711>
- Vieira, M. J. (Ed.). (2009). *El análisis de la demanda formativa del mercado laboral en el diseño de los nuevos planes de estudio*. MEC-Programa de estudios y análisis.
- Viladot, G. (1992). *La Proyección profesional del pedagogo en la empresa. Apuntes para una Pedagogía Empresarial*. Universidad Autònoma de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres Bellaterra.

Recebido: 10/08/2020  
1ª reformulação: 02/12/2020  
Aceito: 02/02/2021

Nota de las autoras:

Agradecimiento: Proyecto de innovación “Orientación profesional para estudiantes del Grado de Pedagogía: Mejora de la empleabilidad en egresados” ID2017/067 financiado por la Universidad de Salamanca.

Sobre las autoras:

**Susana Olmos-Migueláñez** es Doctora en Educación, Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio de Educación Especial. Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Directora del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Salamanca. Su línea de investigación se centra en evaluación educativa, metodología de investigación y de evaluación, y en evaluación en contexto de formación virtual.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0816-4179>

E-mail: [solmos@usal.es](mailto:solmos@usal.es)

**Eva María Torrecilla Sánchez** es Doctora en Educación, con mención internacional y premio extraordinario de Doctorado. Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Magisterio de Educación Especial. Ejerce su labor como Profesora Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación están relacionadas con la Orientación Educativa y Profesional, principalmente, en contextos escolares universitarios y no universitarios.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-8442>

E-mail: [emt@usal.es](mailto:emt@usal.es)

**Adriana Gamazo** es Licenciada en Psicología y Psicopedagogía y Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Actualmente trabaja en dicha universidad como Profesora Asociada. Sus líneas de investigación están relacionadas con dos temáticas fundamentales: las evaluaciones a gran escala (factores asociados al rendimiento académico, eficacia escolar, modelos multinivel) y la orientación educativa, fundamentalmente enfocada al ámbito de la educación superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7523-9484>

E-mail: [adrianagamazo@usal.es](mailto:adrianagamazo@usal.es)

