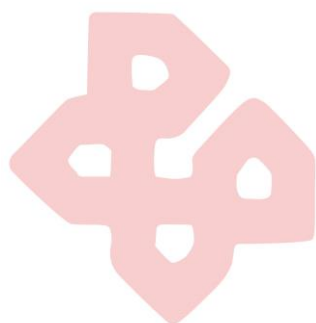




**VOL. 27, Nº 2 (Julio, 2023)**  
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395  
DOI: 10.30827/profesorado.v27i2.22651  
Fecha de recepción: 16/11/2021  
Fecha de aceptación: 04/10/2022

## **VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CODEP-ES: VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS EGRESADOS EN PEDAGOGÍA**

*Validation of the codep-es instrument: assessment of the training of graduates in pedagogy*



*Eva María Torrecilla-Sánchez, Adriana Gamazo & Susana Olmos-Migueláñez*  
*Instituto universitario de ciencias de la educación. Universidad de Salamanca*  
E-mail: [emt@usal.es](mailto:emt@usal.es); [adriana@usal.es](mailto:adriana@usal.es); [solmos@usal.es](mailto:solmos@usal.es)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9184-8442>; <https://orcid.org/0000-0002-7523-9484>; <http://orcid.org/0000-0002-0816-4179>

### **Resumen:**

Las titulaciones de educación superior tienen entre sus funciones principales ofrecer una educación de calidad para formar a los trabajadores del mañana, para lo cual deben reforzar el desarrollo de competencias que faciliten su empleabilidad. Además, esta empleabilidad se verá positivamente afectada por una buena implementación de acciones orientadoras en sus tres vertientes (académica, profesional y personal) que permitan al alumnado resolver sus inquietudes y desarrollarse profesionalmente. Por ello, es fundamental que las instituciones dispongan de instrumentos que permitan conocer como perciben sus egresados estas dimensiones con el fin de mejorar la calidad de sus servicios educativos y orientadores. El presente artículo expone el proceso de desarrollo y validación de un instrumento que tiene por objetivo analizar el grado de adquisición de las competencias propias del Grado en Pedagogía por parte de la población egresada, así como su nivel de satisfacción con las acciones orientadoras llevadas a cabo por el personal docente durante el desarrollo de sus estudios y la promoción del desarrollo profesional dentro de la titulación. El análisis de fiabilidad corrobora la consistencia interna del instrumento, y los resultados del análisis factorial aconsejan la reconfiguración de algunas dimensiones, concluyendo



con la conformación de la versión final del instrumento. El artículo ofrece una herramienta validada para evaluar las percepciones de los egresados sobre el desarrollo de competencias, la recepción de acciones orientadoras a lo largo de sus estudios, y la promoción del desarrollo profesional, en este caso centrado en el Grado de Pedagogía, pero fácilmente adaptable a otras titulaciones.

*Palabras clave:* análisis factorial, competencias profesionales, educación superior, orientación

### Abstract:

One of the main priorities of Higher Education degrees is to promote the development of competences that enable the students to be successfully integrated into the workforce. Apart from knowledge transmission and the development of practical skills, one of the key tools at the disposal of Higher Education Institutions to promote said integration is the exercise of guidance in its three facets: academic, professional, and personal. Thus, it is essential that HEIs are provided with instruments to examine the development of student competences, as well as the implementation of guidance actions. This paper expounds the development and validation process of an instrument that aims to analyse the extent to which alumni have acquired the competences of the Degree in Pedagogy, as well as their satisfaction with the guidance actions carried out by the teaching staff during the course of their studies. Reliability analyses confirm the internal consistency of the instrument, and the results from the factor analysis advise the reconfiguration of some dimensions, concluding with the establishment of the final version of the instrument. The paper offers a validated instrument to assess the perceptions of alumni regarding the development of competences and the provision of guidance actions during their studies, in this case focused on the Degree in Pedagogy, but easily adaptable to other university degrees.

*Key Words:* factor analysis, guidance, higher education, job skills

## 1. Introducción

El acceso al empleo es la esencia de la formación Universitaria, si bien, la sociedad de la información ha generado una transición a la vida activa más compleja y exigente que en etapas anteriores. Esta realidad implica un cambio de perspectiva en la Universidad desde la cual se debe trabajar la empleabilidad de los universitarios (Martínez Clares y González Lorente, 2018). Una de las principales funciones de la Educación Superior es proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos teóricos y prácticos que les permitan desarrollar con éxito sus futuras profesiones (Santos Rejo y García Álvarez, 2017). Este proceso formativo ha de desembocar en la capacitación profesional (Molina Ruíz, 2004) que supone la adquisición de una serie de competencias profesionales, entendidas como

aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto, a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de su profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado (Mariño y Ortiz, 2011, p. 3).

Así, una adecuada transición de los universitarios al mundo laboral sería un indicador positivo de la calidad del proceso formativo que se relaciona con las necesidades reales del contexto. En el que no solo se ha de tener en cuenta las

competencias adquiridas, sino, también, como las perciben los estudiantes para su inserción laboral; es decir, que importancia tienen para ellos (Chonchado y Carot, 2013; Humburg y van der Velden, 2015; Suleman, 2016; Villa, et al., 2021; Villa y Poblete, 2007). Pero ¿qué factores a parte de las competencias profesionales inciden en la empleabilidad del universitario? Aquí sobresale la propuesta de González Lorente y Martínez Clares (2016a) relativa al triángulo de la formación-orientación-empleo. Esta propuesta se apoya en ideas de autores anteriores quienes remarcaron como la inserción laboral se vinculan con factores endógenos a la persona y exógenos (Figuera, 1996; Lent y Brown, 2013; Moreau y Leathwood, 2006; Watts, 2006; entre otros), a los cuales, se añaden la interacción entre los mismos, destacando la formación, el apoyo familiar y las actitudes hacia el empleo (González Lorente y Martínez Clares, 2016a). En este sentido, se constata como la formación en competencias, la orientación en el contexto universitario y las actitudes de los propios universitarios hacia el empleo son factores que intervienen en la transición al mundo laboral. Favorecer el triángulo básico formación-orientación-empleo, en la Educación Superior, implica una evaluación que se vincule con un mayor conocimiento de la realidad evaluada, evidenciando aspectos negativos y positivos de la formación, diagnosticando situaciones problemáticas, favoreciendo el cambio, mejorando la organización y funcionamiento de las instituciones de Educación Superior (Egido, 2005); en definitiva, potenciando la mejora educativa.

Una de las preocupaciones mayores de los investigadores del ámbito educativo, docentes universitarios y formadores en general, debe ser dar apoyo a los estudiantes para que su acceso al mundo laboral sea efectivo. Para ello, un valioso grupo de informantes lo conforman los egresados de las titulaciones, cuya percepción sobre su proceso formativo y la vinculación de este con el mercado laboral resulta de gran utilidad para valorar el papel de la formación universitaria en la inserción laboral. Actualmente, en el contexto educativo la preocupación por la relación entre inserción profesional y proceso formativo ha aumentado, existiendo diferentes estudios centrados en la generación de instrumentos cuantitativos para recoger las opiniones de los estudiantes sobre estas cuestiones (Cardona Andújar, 2011; Concepción Cuétara et al., 2014; González Lorente y Martínez Clares, 2016a, 2016b; Llanes-Ordoñez, 2015; Martínez-Rodríguez y Carmona Orantes 2010). No obstante, en todos estos estudios el papel de la orientación no es un elemento clave, obviando su relevancia para la empleabilidad. El estudio planteado por González Lorente y Martínez Clares (2016b), en el que la orientación profesional es el eje principal sobre el que gira la empleabilidad, constituye una excepción.

Ante esta realidad, en la presente investigación se configura un instrumento que pretende evaluar aquellas dimensiones (triángulo formación-orientación-empleo) que influyen en el proceso formativo para que el acceso de los universitarios al mundo laboral sea real y adecuado a las características de la titulación, pretendiendo de esta manera mejorar la empleabilidad de los egresados, en este caso de la titulación de Pedagogía. Con el fin de delimitar cuáles son dichas dimensiones, sin perder de vista el triángulo formación-orientación-empleo se llevó a cabo una revisión de los instrumentos más actuales sobre formación, inserción

laboral y/u orientación profesional (tabla 1). El número de instrumentos con estas características resultó minoritario, lo cual, unido a su contenido, informó de la necesidad de establecer un instrumento propio que cubriese las necesidades planteadas a lo largo de la presente investigación.

Tabla 1  
*Análisis de las dimensiones de cuestionarios sobre empleabilidad y formación.*

Autores	Dimensiones
González Lorente, C. y Martínez Clares, P. (2016a, 2016b)	Formación recibida Actitudes y expectativas hacia el trabajo Recursos y servicios para la inserción-laboral (orientación profesional)
Llanes Ordoñez, J. (2015)	Formación recibida Satisfacción Formación continua
Concepción Cuétara, P., Fernández Cruz, M., y González González, D. (2014)	Competencias profesionales Orientación Necesidades formativas
Cardona Andújar, J. (2011)	Objetivos prácticum Competencias prácticum Formación
Martínez-Rodríguez, F.M. y Carmona Orantes. G. (2010)	Satisfacción Cualidades personales Demandas empresas

Junto a estos estudios se revisaron otros trabajos que abordaban la inserción laboral, el proceso de prácticas formativas y las motivaciones de los estudiantes de pedagogía, con el objetivo de conocer mejor qué procesos influyen en la formación de los estudiantes relacionada con el mundo laboral, encontrando que en general los autores se refieren a aspectos intrínsecos del estudiante, como conocimientos, competencias, interés o factores personales (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Montecinos et al., 2011; Rego y García Álvarez, 2017), o a cuestiones externas o sistémicas, como las políticas de empleo o los procesos de inserción laboral (Avendaño Bravo y González Urrutia, 2012; Rego y García Álvarez, 2017).

Tras el análisis de los cuestionarios anteriores y los estudios mencionados, se comprobó como los aspectos más reiterativos, cuando se plantea un estudio sobre empleabilidad, eran: formación recibida, formación continua y orientación. A estas tres variables se les vinculan siempre aspectos relacionados con factores de

identificación y/o sociodemográficos. Es decir, se establece que para trabajar la mejora de la empleabilidad de una titulación hay que conocer su formación de partida (competencias), la orientación recibida (desde diferentes vertientes, aunque es la dimensión menos integrada), su desarrollo profesional (formación continua, capacidades personales y autoevaluación) y la satisfacción (con la formación en global y la institución). En este sentido, el triángulo formación-orientación-empleo es la base de todos los estudios actuales sobre inserción laboral. En conclusión, para conocer la empleabilidad y poder trabajar en pro de su mejora es preciso seguir el planteamiento de González Lorente y Martínez Clares (2016a, 2016b) y Llanes-Oroñez et al. (2017a), quienes establecen como focos principales de estudio las competencias, la gestión personal para el mundo del empleo (desarrollo profesional) y, por supuesto, la orientación recibida, apoyando en ambos casos, principalmente, la orientación profesional.

Por consiguiente, el objetivo de este estudio es validar un instrumento que permita mejorar la empleabilidad de los estudiantes de una titulación de Educación Superior (Grado en Pedagogía), basado en el triángulo formación-orientación-empleo, a través del análisis de las percepciones de sus egresados.

## **2. Método**

El artículo presenta un estudio de validación de una herramienta denominada “Competencias, Orientación y Desarrollo Profesional en Educación Superior” (CODEP-ES). El estudio parte de la validación de contenido mediante jueces expertos, con método de recogida individual apoyado en un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas (Cabero y Llorente, 2013) que permitirá establecer la fiabilidad de la investigación. A posteriori, se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio, cuyo principal objetivo es descubrir la estructura subyacente de los ítems del test, es decir, las variables latentes o factores que puedan explicar las respuestas a los ítems del test (Loret-Segura et al., 2014).

### **1.1. Participantes**

La población de este estudio está conformada por los estudiantes egresados del Grado en Pedagogía de la Universidad de Salamanca. La muestra fue seleccionada a través de un proceso no probabilístico por voluntarios, a través del cual se envió un correo electrónico a todos los estudiantes egresados de dicho Grado (información facilitada desde la secretaria de la Facultad de Educación de la Universidad Salamanca) y se les pidió su colaboración. El correo iba acompañado de un enlace a un formulario online alojado en Google Drive que contenía la versión electrónica del cuestionario. De los 205 estudiantes egresados, que conforman la población de estudio, se obtuvieron 78 respuestas completas. De estos, el 88% fueron mujeres, y su edad media se sitúa alrededor de los 28 años. Más del 90% de los participantes se graduaron entre los años 2014 y 2017.

### **1.2. Instrumento y variables**

Para el desarrollo de esta investigación se diseñó un instrumento *ad hoc* para atender a todas las dimensiones objeto de estudio que se identifican como esenciales en la introducción (tabla 1). En este sentido, para la delimitación de las dimensiones, se tuvo en cuenta la revisión del cuestionario y estudios señalada en la introducción, mediante la cual, se estableció que la clave del cuestionario debía atender a: competencias formativas, orientación recibida, satisfacción, y desarrollo profesional. A estas dimensiones se añadió una serie de variables sociodemográficas, considerando su relevancia tras el análisis previo de estudios y la importancia de las mismas para dar respuesta a los objetivos de la investigación (Olmos-Migueláñez, et al., 2021), a la par que poder caracterizar a los participantes.

Es por ello por lo que, dicho instrumento se dividió en 5 dimensiones (tabla 2):

Tabla 2  
*Dimensiones de CODEP-ES*

Dimensiones	Definición	Medida	Items
Variables identificativas y sociodemográficas	Sexo, edad, año de graduación, situación laboral actual, motivación para estudiar el Grado en Pedagogía	Dicotómicas y abiertas	8
Formación (Competencias)	Importancia percibida de las competencias del título: valoración por parte de los sujetos de la importancia de cada una de las competencias genéricas y específicas de la titulación de pedagogía tal como están recogidas en la memoria del título (Universidad de Salamanca, 2010)	Escala tipo Likert de 1 a 5	20*
	Grado de adquisición percibido de las competencias del título: los sujetos expresan en qué grado han adquirido las competencias de su titulación	Escala tipo Likert de 1 a 5	
Orientación	Orientación académica, profesional y personal ofrecidas por los docentes y la institución a lo largo de su formación	Escala tipo Likert de 1 a 5	17
Desarrollo profesional	Grado de desarrollo profesional alcanzado (capacidad de autoevaluación de puntos fuertes y débiles, capacidad de aplicar conocimientos y resolver problemas en el entorno laboral, etc.).	Escala tipo Likert de 1 a 5	4
Satisfacción	Nivel de agrado global con la formación y la instrucción	Escala tipo Likert de 1 a 5	7

Nota: Los ítems de formación se analizan bajo dos criterios: importancia y adquisición.

La redacción de los ítems que conforman estas dimensiones se llevó a cabo de manera consensuada entre todos los miembros del equipo de trabajo. Se tomó la decisión de formular ítems nuevos en su totalidad ya que, tras el análisis de los instrumentos existentes, se estimó que ninguno de ellos se ajustaba a las necesidades

de la presente investigación. La medida utilizada se trata de una escala tipo Likert 1 (nada) a 5 (mucho) al ser la opción más adecuada cuando se quiere llegar a un gran número de población y se abordan temas relativos a la percepción que deben graduarse (Elejabarrieta e Iñiguez, 2010). Por otro lado, las variables identificativas y sociodemográficas se miden a través de una escala dicotómica (al existir únicamente dos opciones posibles) o abierta (para las opciones en las que se pretende dar libertad en la respuesta a los participantes, como por ejemplo en la vocación para la elección de la titulación). El proceso de redacción de ítems se inició con un análisis profundo de los instrumentos existentes por parte de los miembros del equipo de trabajo, seguido de una propuesta individual de ítems para cada una de las dimensiones acordadas, y terminó con el acuerdo expreso de todos los integrantes con cada uno de los reactivos. Con respecto a las dimensiones relativas a las competencias (importancia y grado de adquisición), partiendo del documento marco del Grado en Pedagogía de la Salamanca se realizó una agrupación temática de algunas de las competencias con el objetivo de reducir el número de ítems de dichas dimensiones.

Una vez finalizado, el instrumento inicial se sometió a un proceso de validación por parte de un grupo de expertos formado por 10 especialistas en la disciplina de Pedagogía que imparten la titulación en sus centros, procedentes de las Universidades de Salamanca, Cádiz, Sevilla, Oviedo y Barcelona. A cada participante se le envió un instrumento de evaluación que contenía la propuesta inicial del cuestionario junto con una serie de indicaciones para realizar su valoración. Para cada ítem, se pedía una valoración, en una escala de 0 (nada) a 6 (totalmente), de su grado de pertinencia (correspondencia entre el contenido del ítem y la dimensión en la que se integra), relevancia (grado de importancia del ítem en la explicación de la dimensión) y claridad (la redacción del ítem facilita su comprensión).

Además, se añadió una sección para valorar cada una de las dimensiones en su conjunto con el fin de obtener información de la dimensión como entidad. En primer lugar, a través de una puntuación global entre 0 (nada) y 6 puntos (totalmente), y, en segundo lugar, mediante consideraciones de carácter cualitativo correspondientes a los puntos fuertes y débiles de cada dimensión.

Por último, se presentó un apartado para valorar la adecuación global del instrumento para alcanzar el objetivo del estudio a través de los siguientes indicadores: adecuación y validez del instrumento, relevancia de las dimensiones y puntos fuertes/débiles.

A raíz del análisis de las puntuaciones y valoraciones ofrecidas por el panel de expertos se introdujeron algunos cambios en el instrumento. Para ello, se estableció un acuerdo en el equipo de investigación en el que todos aquellos ítems y dimensiones con puntuaciones inferiores a 3.5 deberían ser analizadas para efectuar los cambios oportunos, a la par que, un análisis de contenido de los comentarios cualitativos obtenidos. Tras estos análisis se retiró una dimensión relativa a la satisfacción de los egresados con la formación recibida y la institución en general, ya que se consideró que los ítems eran excesivamente generales como para responder

de manera adecuada, lo que se correspondía con puntuaciones inferiores a 3.5 en pertinencia y relevancia de los ítems, relevancia de la dimensión, a la par que con valoraciones cualitativas por parte de los expertos que indicaban su supresión. Además, se incluyeron 5 ítems acerca del proyecto profesional, 1 en la dimensión Orientación Académica y 4 en Orientación Personal, y se reformuló la redacción de todos los ítems de la dimensión “Desarrollo Profesional” para mejorar su claridad (las puntuaciones de estos ítems eran inferiores a 3.5 en el criterio claridad), añadiendo 2 ítems adicionales. Los ítems adicionales que se añaden se corresponden con las propuestas efectuadas por expertos que son consideradas por la mayoría.

La versión final del CODEP-ES quedó configurada por 56 ítems, 8 para variables de identificación, 20 relativos a competencias, 22 de orientación recibida y 6 de desarrollo profesional.

### **1.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Tras la revisión del instrumento y la redacción de su versión final, se procedió a la construcción de su versión online a través de la herramienta de formularios de Google. Esta versión se difundió mediante el correo electrónico a todos los egresados del Grado de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, junto con una explicación de los objetivos del estudio. La difusión del cuestionario tuvo en cuenta los criterios éticos para la investigación, por ende, el participante recibe un correo en el que se explica el sentido del cuestionario y la funcionalidad del mismo (transparencia), se asegura el anonimato (el cuestionario se remite de forma personal al correo de contacto facilitado en la Facultad de Educación por los egresados al finalizar sus estudios, este cuestionario es configurado en Google Drive, pero en ningún momento se guarda el correo desde el que se remite ni se solicitan datos personales), a su vez, se solicita que marquen una casilla si dan su consentimiento para la utilización de las respuestas en la investigación.

Con las respuestas recibidas se llevaron a cabo los análisis estadísticos pertinentes que se presentan en la siguiente sección. En primer lugar, se realizaron análisis de fiabilidad para validar el instrumento. A continuación, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para examinar la estructura subyacente a los ítems del cuestionario. Para realizar una selección informada de los métodos de extracción y rotación de los factores, se efectúa un análisis de normalidad que revela que ninguna de las variables recogidas en el instrumento presenta una distribución normal ( $\alpha = .05$ ). Por este motivo, se selecciona el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados, ya que se considera el más adecuado para las condiciones de la presente investigación (no cumplimiento del supuesto de normalidad, unido a un elevado número de ítems con una muestra pequeña) (Lloret-Segura et al., 2014). En cuanto al método de rotación de factores, ya que se espera que los factores presenten algún tipo de correlación, se selecciona la rotación oblicua (Oblimin) (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019).

Estos análisis se realizaron con el paquete informático de análisis estadísticos SPSS v.23 (licencia de la Universidad de Salamanca).



### 3. Resultados

En primer lugar, se comprobó el nivel de consistencia interna del instrumento a través del cálculo del índice  $\alpha$  de Cronbach. El resultado ( $\alpha = .962$ ) indica un alto nivel de fiabilidad.

#### 2.1. Análisis factorial exploratorio

Como análisis inicial, y para valorar la viabilidad de un análisis factorial, se exploran los índices correspondientes (tabla 3).

Tabla 3  
*Índices de Kayser-Meyer-Olkin y Esfericidad de Bartlett*

MODELO		INICIAL	FINAL
Índice de KMO		.549	.628
Test de Bartlett	Chi cuadrado aproximado	5529.473	5081.165
	gl	2278	2016
	Sig.	.000	.000

El índice KMO del modelo inicial se sitúa por encima de .50, lo cual se considera un nivel aceptable (Hair et al., 2005) y el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett indica que se puede rechazar la hipótesis nula de esfericidad. Por lo tanto, ambas medidas de adecuación muestral indican que se puede establecer un análisis de estructura factorial con estos datos.

Al ser relativamente bajo el índice KMO del modelo inicial, se calcula también para el modelo que al final conforma el instrumento, habiendo retirado los ítems que resultaron no funcionar en el análisis. Como era esperable, el índice KMO del modelo final se encuentra dentro de unos parámetros más aceptables, por encima de .60.

Primeramente, se realiza una exploración libre de la estructura factorial del instrumento, que arroja una estructura inicial de 14 factores. Con el objetivo de reducir el número de factores a una estructura más manejable, y dado que existían algunos factores con muy pocos ítems con cargas significativas, se decidió ir retirando uno a uno aquellos factores en los cuales sólo un ítem presentaba una carga factorial significativa, es decir, la mayor de su fila y superior a .40 (Williams et al., 2010). Tras esta eliminación factor a factor, se acaba obteniendo una estructura final compuesta por 6 factores (tabla 4), en la cual todos los factores poseían más de un ítem con una carga significativa según la definición anterior.

Tabla 4  
*Estructura factorial del instrumento*

Ítem	Factor					
	1	2	3	4	5	6
IC_01		.644				
IC_02		.696				
IC_03		.617				
IC_04		.761				
IC_05		.744				
IC_06		.429				
IC_07		.762				
IC_08		.776				
IC_09		.799				
IC_10		.793				
IC_11		.788				
IC_12		.837			-.420	
IC_13		.775				
IC_14		.807				
IC_15		.817				
IC_16		.805				
IC_17		.642				
IC_18		.709				
IC_19		.748				
IC_20		.828				
AC_01	.637					
AC_02	.552					
AC_03	.601			.550		
AC_04	.595			.425		
AC_05	.675			.493		
AC_06	.388				-.412	
AC_07	.686					
AC_08	.765		.525			
AC_09	.825		.424			
AC_10	.799					
AC_11	.808					
AC_12	.736					
AC_13	.748					
AC_14	.814					
AC_15	.855					
AC_16	.821					

AC_17	.780				-.468
AC_18	.724				
AC_19	.804				
AC_20	.731	.478			
OA_01	.492				-.728
OA_02					-.774
OA_03	.405	.494	.431		-.672
OA_04					
OA_05		.443			-.482
OA_06		.585			-.577
OA_07	.439	.479		-.412	-.538
OPR_08	.517	.714			
OPR_09	.427	.818			
OPR_10		.794			
OPR_11		.732			
OPR_12	.413	.852			
OPR_13		.743			
OPR_14			.647		
OPR_15			.658		
OPE_16			.661		-.400
OPE_17	.427		.705		-.462
OPE_18			.459		-.402
OPE_19	.465	.514	.704		
OPE_20	.574		.508		-.425
OPE_21	.406	.548	.446		-.547
OPE_22		.676			-.474
DP_01	.640	.476		-.694	
DP_02				-.548	
DP_03				-.767	
DP_04				-.841	
DP_05				-.874	
DP_06				-.764	

Notas: Abreviaturas: IC (Importancia de las competencias), AC (Adquisición de las competencias), OA (Orientación académica), OPR (Orientación profesional), OPE (Orientación personal), DP (Desarrollo profesional). Sólo se muestran los pesos factoriales por encima de .40.

Como se observa en la tabla 3, aunque existen algunas excepciones, la mayoría de los ítems presentan su mayor carga factorial de acuerdo con la estructura teórica planteada inicialmente:

- **Importancia de las competencias del Grado en Pedagogía:** todos los ítems de esta dimensión se corresponderían con el factor 2.

- **Grado de adquisición de las competencias del Grado en Pedagogía:** todos los ítems de esta dimensión presentan su carga factorial más alta en el factor 1, a excepción del ítem AC\_06, referente a la competencia de “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”, con una carga de .388 en dicho factor, que presenta cargas superiores a .40 en otros dos factores diferentes.
- **Orientación Académica:** 5 de los 7 ítems de esta dimensión conforman en su totalidad el factor 6. Las excepciones son el ítem OA\_04, referente al asesoramiento recibido en el TFG por parte del tutor, y el ítem OA\_06, sobre el feedback recibido junto con las calificaciones de las asignaturas.
- **Orientación Profesional:** 6 de los 8 ítems asignados a esta dimensión (OPR\_08-13) conforman el factor 3. Los dos ítems referidos a las prácticas profesionales del Grado (OPR\_14-15) no coinciden con este factor.
- **Orientación Personal:** 4 de los 7 ítems de esta dimensión (OPE\_16-19) presentan su carga más alta en el factor 4, aunque el ítem OPE\_18 presenta una carga similar en otro de los factores. Los ítems OPE\_20-22 presentan sus cargas más altas en diversos factores. Cabe destacar que los ítems OPE\_21 y 22, relativos a la resolución de dudas personales sobre el futuro y las opciones académicas y profesionales, presentan cargas altas en el factor correspondiente con la dimensión orientación profesional.
- **Desarrollo Profesional:** los 6 ítems asignados a esta dimensión conforman en su totalidad el factor 5.

Por otro lado, un análisis de las correlaciones entre los ítems del instrumento<sup>1</sup> revela que aquellos ítems que saturan en el mismo factor exhiben correlaciones significativas y altas entre ellos, y más altas que con ítems de otros factores.

## 2.2. Estructura final del instrumento CODEP-ES

El análisis factorial realizado con los datos del estudio piloto ha resultado en una serie de decisiones sobre la estructura final del instrumento, que se presenta a continuación (tabla 5).

---

<sup>1</sup> Las correlaciones pueden consultarse en el siguiente enlace:  
[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1P6K1k1jVbqPZd75-3u8NThXPxke-xTNkpg\\_iJlutjgs/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1P6K1k1jVbqPZd75-3u8NThXPxke-xTNkpg_iJlutjgs/edit?usp=sharing)

Tabla 5  
Dimensiones e ítems del instrumento CODEP-ES.

Dimensión	Código original	Texto del ítem	
Importancia/Grado de adquisición de las competencias del Grado en Pedagogía*	I_01	A_01	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a público especializado como no especializado
	I_02	A_02	Trabajo en equipo: colaboración, trabajo interdisciplinar y multicultural
	I_03	A_03	Aprendizaje autónomo y responsabilidad
	I_04	A_04	Creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio
	I_05	A_05	Autoconocimiento para el desarrollo personal y profesional
	I_07	A_07	Diseñar planes, programas y proyectos innovadores para la formación en contextos educativos y laborales
	I_08	A_08	Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar las acciones educativas
	I_09	A_09	Organizar, coordinar y supervisar planes y programas educativos de desarrollo personal, social y profesional
	I_10	A_10	Organizar y gestionar centros, instituciones, servicios, recursos educativos y profesionales de la educación y la formación
	I_11	A_11	Aplicar estrategias y técnicas de tutorización, entrenamiento, asesoramiento entre iguales, consulta y orientación en procesos educativos y formativos
	I_12	A_12	Desarrollar estrategias y técnicas para promover la participación y el aprendizaje a lo largo de la vida
	I_13	A_13	Desarrollar procesos y modelos de gestión de calidad de la educación y la formación
	I_14	A_14	Aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en las relaciones educativas y en la dinamización de grupos
	I_15	A_15	Evaluar planes, programas, proyectos, centros, acciones y recursos educativos y formativo
	I_16	A_16	Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos
	I_17	A_17	Identificar e indagar sobre cuestiones educativas: obtener, tratar e interpretar datos relevantes para emitir juicios argumentados
	I_18	A_18	Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas
	I_19	A_19	Analizar, diseñar y evaluar las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación asociadas a los procesos educativos y formativos
	I_20	A_20	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
	Orientación académica	OA_01	
OA_02			Habitualmente, recuerdo que los docentes atendían a los estudiantes en sus horarios de tutorías para ayudarles en todas las problemáticas en relación con los contenidos de las asignaturas.
OA_03			Considero que los materiales y recursos facilitados por los docentes eran adecuados.
OA_05			Los criterios de evaluación eran clarificados por los docentes antes, durante y al final de la asignatura

Orientación profesional	OA_07	En general, el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo me ha permitido ser autónomo en el aprendizaje.
	OPR_08	El asesoramiento recibido durante mis estudios de Grado me facilitó la toma de decisiones hacia mi futuro laboral.
	OPR_09	Recibí información clara y precisa sobre las diferentes salidas profesionales del Grado.
	OPR_10	Se me informó de la relevancia de las menciones del Grado.
	OPR_11	Se me facilitaron herramientas y recursos para la búsqueda de empleo (entrevistas profesionales, elaboración de currículum, carta de presentación, agenda de búsqueda, etc.).
	OPR_12	Pude conocer las competencias necesarias para las diferentes salidas profesionales.
	OPR_13	Gracias a la formación recibida fui capaz de vincular mis competencias con las de las diferentes opciones profesionales para tomar decisiones en mi futuro laboral.
	OPE_21	En el Grado, si era necesario, podía obtener asesoramiento en mis dudas personales sobre opciones académicas y profesionales.
	OPE_22	Fui asesorado en cuestiones personales con relación directa sobre mi futuro académico y/o profesional.
Orientación personal	OPR_14	Las prácticas desarrolladas en el Grado me ayudaron a conocer mejor mi profesión.
	OPR_15	Las prácticas me sirvieron para conocer mis potencialidades y debilidades como futuro profesional.
	OPE_16	El trabajo llevado a cabo en el Grado de Pedagogía me permitió conocer determinados aspectos de mi personalidad que desconocía.
	OPE_17	Gracias a las estrategias trabajadas durante mi formación soy capaz de reflexionar sobre mi persona, consiguiendo un mayor conocimiento de mí mismo.
	OPE_18	Se me facilitaron procedimientos que actualmente pongo en práctica para la búsqueda de información (sitios web para búsqueda de empleo, organismos, etc.) y logro de un empleo (elaboración de CV, entrevistas, etc.)
	OPE_19	El proceso de formación en el Grado me ha permitido tomar decisiones fundamentada para mi futuro profesional.
	DP_01	He alcanzado el grado de conocimientos y competencias en el Grado de Pedagogía para el desarrollo de la profesión.
Desarrollo profesional	DP_02	Es necesario continuar formándose para crecer profesionalmente y buscar soluciones a nuevos retos.
	DP_03	Soy capaz de aplicar los conocimientos adquiridos para solucionar contingencias.
	DP_04	Soy capaz de detectar puntos fuertes para mi formación en el desarrollo profesional.
	DP_05	Soy capaz de detectar puntos débiles para mi formación en el desarrollo profesional.
	DP_06	Soy capaz de llevar a cabo actividades con carácter preventivo para posibles problemáticas que me puedan surgir en mi desarrollo profesional.

Nota: Dado que la formulación de los ítems de las dimensiones relacionadas con las competencias es idéntica, ambas dimensiones se presentan juntas por cuestiones de espacio

Con respecto a las dimensiones relativas a las *competencias*, tanto a su importancia como a su grado de adquisición, el análisis confirma la pertinencia de

mantenerlas como se habían planteado, aunque se considera conveniente realizar un ligero cambio. El sexto ítem de ambas dimensiones (“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”) se ha decidido retirar debido a la baja carga factorial que presenta. Examinando su contenido, se observa que es la única competencia que hace alusión a contenidos teóricos, estando el resto de los ítems relacionados con competencias de aplicación práctica, por lo que la eliminación de este ítem también se encuentra justificada a nivel teórico.

La dimensión *Orientación Académica* queda finalmente compuesta por 5 ítems relacionados con la atención y el asesoramiento recibidos por parte del cuerpo docente en relación con los procedimientos, contenidos y procesos de evaluación de sus asignaturas. Los ítems relativos a la orientación recibida durante la elaboración del TFG y la recepción de un feedback adecuado durante los procesos evaluativos se eliminaron debido a sus cargas factoriales.

Por su parte, la dimensión *Orientación Profesional* se compone de 7 ítems en su versión final. Cinco de estos ítems se corresponden con los asignados originalmente a esta dimensión, y están relacionados con acciones dirigidas al asesoramiento de los estudiantes sobre las características de las salidas profesionales del grado y los procesos de búsqueda de información y toma de decisiones propios del proceso de incorporación al mundo laboral. A estos ítems se añaden otros dos procedentes de la dimensión de Orientación Personal, y cuya formulación encaja con el contenido de esta dimensión, ya que se refieren a la recepción de asesoramiento en dudas sobre cuestiones profesionales y académicas, aunque ambos indican que la índole de dichas dudas ha de ser personal.

La dimensión *Orientación Personal* queda conformada por 4 de sus ítems originales, relacionados con el autoconocimiento y los recursos personales, sumados a otros 2 procedentes de Orientación Profesional. Aunque estos dos ítems se refieren a las prácticas profesionales desarrolladas durante el último año del Grado, su formulación se refiere también a descubrimientos de carácter personal, por lo que se encuentra una justificación teórica para este resultado.

Por último, la dimensión *Desarrollo Profesional* retiene su estructura e ítems iniciales, cuya idoneidad se ve ratificada por los resultados del análisis.

La figura 1 presenta una síntesis de todo el proceso de análisis y edición del instrumento, ilustrando los cambios realizados en cada una de las fases de revisión (expertos y estudio piloto).

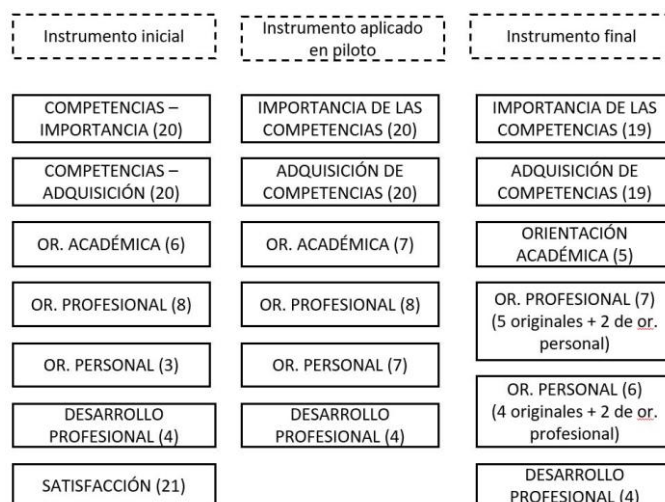


Figura 1. Composición del instrumento CODEP-ES en cada una de las fases de desarrollo.  
Nota: el número de ítems se indica entre paréntesis.

#### 4. Discusión y conclusiones

La relación entre mundo laboral y formación en contextos superiores es una de las limitaciones principales que se remarcan en diferentes estudios sobre empleabilidad (Astigarraga Echeverría y Carrera Farran, 2018; Guerrero-Serón, 1999; González Lorente y Martínez Clares, 2016; Jiménez Vivas, 2009; Orellana, 2018; Palomares-Monter, et al., 2019; Rodríguez Martínez, et al., 2019). Sin embargo, la educación superior debe trabajar en pro de la mejora para que los estudiantes formados en un sistema universitario tengan las competencias suficientes para adaptarse al contexto social cambiante desde un enfoque laboral, a la vez que dan respuesta a las necesidades reales que los empresarios demandan. Teniendo en cuenta que dicha capacitación es una de las demandas principales realizadas a la educación superior desde el sector laboral, se estima necesario ajustar los procesos formativos para adaptarlos a los contextos profesionales. En este sentido, es preciso evaluar la formación recibida desde la visión de los egresados universitarios, quienes pueden dar información sobre carencias y puntos fuertes de su formación de cara a su inserción laboral.

En este artículo el objetivo ha sido generar un instrumento que permita conocer la percepción de los egresados con respecto a su desarrollo competencial, orientación recibida en el transcurso de su formación universitaria y promoción del desarrollo profesional, con el fin de obtener información para poder mejorar el proceso formativo de cara a favorecer su empleabilidad, dando respuesta a las inquietudes marcadas en el párrafo anterior. El éxito en la empleabilidad se debe a diferentes factores, entre los que se resalta el ajuste entre las competencias potenciadas desde las titulaciones (competencias profesionales) y las que realmente se ponen en práctica en los contextos laborales (Guerrero-Serón, 1999; Llanes-Ordóñez et al., 2017b; Pinto y Pinto, 2016), cuestión que constituye una de las



demandas más habituales realizadas desde el mundo laboral (Creasey, 2013; Mason et al., 2009). Por otro lado, el desarrollo profesional de los estudiantes también es una característica valorada por los empleadores (Hillage y Pollard, 1998), reflejada en la capacidad del sujeto para adaptarse al contexto laboral y su habilidad para autoevaluarse, detectar puntos fuertes y débiles en su desempeño profesional, y trazar planes de acción y formación para reforzar sus carencias. La importancia de estas dos cuestiones (competencias y desarrollo profesional) no ha sido puesta de manifiesto solamente por los agentes del ámbito laboral, sino que existen evidencias de que las políticas de empleo que atienden a ambas cuestiones en sus planes de formación continua potencian una mejor inserción laboral (Santos Rejo y García Álvarez, 2017).

Por su parte, los procesos de orientación académica, profesional y personal no son señalados habitualmente por los empleadores como un elemento esencial para la inserción social; sin embargo, los egresados universitarios que se han incorporado al mundo laboral sí señalan la orientación como una dimensión fundamental para una correcta vinculación con las instituciones laborales. Una evidencia de esto puede encontrarse en el estudio realizado por Concepción Cuétara et al. (2014), en el cual los profesionales del ámbito educativo destacan la orientación como un factor necesario en los procesos formativos, lo que apoya la idea de considerarlo un elemento imprescindible para la mejora de la empleabilidad.

Estos tres factores que se resaltan como focos principales de éxito en el contexto laboral no han estado presentes de forma conjunta en las escalas que se centran en mejorar la empleabilidad de egresados o en conocer sus necesidades formativas (Cardona Andújar, 2011; Concepción Cuétara et al., 2014; Llanes-Ordoñez, 2015; Martínez-Rodríguez y Carmona Orantes 2010), aunque es destacable que siempre aparece alguno de los tres factores. El instrumento desarrollado por González Lorente y Martínez Clares (2016a, 2016b) constituye una excepción a esta afirmación, ya que sí atiende a aspectos formativos, orientación profesional y desarrollo personal, aunque su foco principal es el ámbito laboral, por lo que se estima que el instrumento CODEP-ES aporta un enfoque más amplio al tener más presente el propio contexto universitario.

Ante la falta de instrumentos que aborden los tres elementos que configuran el CODEP-ES para una titulación como Pedagogía, tras el análisis factorial realizado se determina que este cuestionario cubre las necesidades existentes en el terreno científico, dado que ahonda sobre las tres vertientes principales de la formación universitaria (Figuera, 1996; González Lorente y Martínez Clares, 2016a, 2016b, Lent y Brown, 2013; Martínez Clares y González Lorente, 2018; Martínez Clares y González Lorente, 2019; Moreau y Leathwood, 2006; Watts, 2006). El instrumento da respuesta al triángulo formación-orientación-empleo, aunque, en formación se tienen en cuenta tanto la parte de adquisición de la competencia (aquello sobre lo que se forma en la institución de educación) como de importancia hacia la misma (valoración desde el mundo laboral), este desglose ha sido apoyado por autores como Chonchado y Carot (2013); Humburg y van der Velden (2015); Suleman (2016); Villa y

Poblete, (2007) y; Villa, et al. (2021), quienes establecían que ambas vertientes eran esenciales. La principal limitación que presenta esta escala a la hora de generalizar su uso es su foco en la titulación de Pedagogía. Sin embargo, la versatilidad de las dimensiones de Orientación Académica, Profesional y Personal, junto con el Desarrollo Profesional, facilitan la adaptación de la escala a cualquier otra titulación simplemente sustituyendo las dimensiones relativas a competencias con el contenido propio de cada titulación.

En conclusión, las evidencias teóricas y empíricas presentes en esta investigación permiten concluir que el estudio es una base sólida para el desarrollo de investigaciones centradas en la mejora de la empleabilidad desde la formación que se oferta en las titulaciones universitarias, atendiendo a los factores que favorecen la inserción profesional, en este caso, principalmente, vinculadas con el grado en Pedagogía, aunque con posibilidades de adaptación a diferentes titulaciones.

### Referencias bibliográficas

- 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>
- Astigarraga Echeverría, E. y Carrera Farran, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en Educación Superior en el contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cardona Andújar, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XX1*, 14(2), 303-330. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.256>
- Chonchado, A. y Carot, J. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 429-446.
- Concepción Cuétara, 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.

- Creasey, R. (2013). Improving Students' Employability [Mejorar la empleabilidad de los estudiantes] *Engineering Education*, 8(1), 16-30. <https://doi.org/10.11120/ened.2013.00006>
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28. <http://hdl.handle.net/10486/4734>
- Elejabarrieta, F., e Iñiguez, L. (2010). Construcción de escalas de actitud, tipo Thurstone y Likert. *La Sociología En Sus Escenarios*, (17).
- Figuera, P. (1996). *La inserción socio-profesional del universitario/a*. Ediciones Universidad de Barcelona.
- González Lorente, C. y Martínez Clares, P. (2016a). Expectativas de futuro laboral del universitario hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 167-183. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.232071>
- González Lorente, C. y Martínez Clares, P. (2016b). Jóvenes con formación y orientación para el empleo: Un caso de la Universidad de Murcia (España) y de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 145-166. <https://doi.org/10.35362/rie70265>
- Guerrero-Serón, A. (1999). El enfoque de competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999120335A>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2005). *Multivariate data analysis* [Análisis multivariable]. Prentice Hall International.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis* [La empleabilidad: Desarrollo de un marco para el análisis de políticas]. Department for Education and Employment.
- Humburg, M. y Van der Velden, R. (2015). Skills and the graduate recruitment process: Evidence from two discrete choice experiment [Las competencias y el proceso de contratación de licenciados: Evidencia de dos experimentos de elección discreta]. *Economics of Education Review*, 49, 24-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775715000849>
- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2895Vivas.pdf>
- Lent, R. W. y Brown, S.T. (2013). Social Cognitive Model of Career Self-Management: Toward a Unifying View of Adaptive Career Behavior Across the Life Span [Modelo social cognitivo de autogestión de la carrera: Hacia una

- visión unificadora de la conducta profesional adaptativa a lo largo de la vida]. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23815631/>
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P. y Torrado-Fonseca, M. (2017a). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en Pedagogía. *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. y 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>
- Llanes-Ordoñez, J. (2015). Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía práctica [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio de la Universidad de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO\\_1de2.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98590/2/JLO_1de2.pdf)
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mariño, M. A. y Ortiz, E. (2011). La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 16(3), 1-11.
- Martínez Clares, P. y 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, 119-139. <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-06>
- Martínez-Clares, P. y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE*, 25(1), art. 6. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Martínez-Rodríguez, F. M. y 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/4656/4013>

- Mason, G., Williams, G. y Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? [Iniciativas de habilidades de empleabilidad en la educación superior: ¿qué efectos tienen en los resultados del mercado laboral en los graduados?] *Education Economics*, 17(1), 1-30.  
<https://doi.org/10.1080/09645290802028315>
- Molina Ruíz, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-25.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42127/24087>
- 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 Educacional. Formación de profesores*, 50(2)96-122.  
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/File/42/22>
- Moreau, M. y Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employment and the discourse of employability: a critical análisis [El empleo de los graduados y el discurso del empleo y de la empleabilidad: un análisis crítico]. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080600867083>
- Olmos-Migueláñez, S., Torrecilla-Sánchez, E.M., y Gamazo, A. (2021). Competencias del Grado en Pedagogía: Percepción desde el punto de vista de los egresados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(1), 85-98.  
<https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n108>
- Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. *Calidad en educación*, 48, 273-291.  
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.477>
- Palomares-Montero, D., Chisvert-Tarazona, M. J., & Suárez-Ortega, M. (2019). Formación y orientación para el emprendimiento. Lo que dicen la bibliometría y los emprendedores noveles. *REOP - Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 131-149.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25198>
- Rodríguez Martínez, A., Cortés Pascual, A., y Val Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP - Revista Española De*

*Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 102-119.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>

Santos Rego, A. y García Álvarez, J. (2017). La inserción laboral de los pedagogos en el marco de las políticas activas de empleo. *Educación en Revista*, 1, 115-131.  
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49146>

Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on an Much-discussed Subject [Habilidades de empleabilidad de los titulados superiores: Poco consenso sobre un tema muy discutido]. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 228, 169-174.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281630951X>

Universidad de Salamanca (2010). *Competencias del Grado en Pedagogía*.  
[https://www.univesidaddesalamanca.es/files/Competencias\(17\).pdf](https://www.univesidaddesalamanca.es/files/Competencias(17).pdf)

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.

Villa, A., Arias Guzmán, M.J., y Peña-Lang, M.J. (2021). Un modelo de formación para desarrollar el emprendimiento social. *Educación*, 57(1), 97-116.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1153>

Watts, A. (2006). Career development learning and employability. En M. Yorke (Ed.) *Learning and employability series* (1-38). Higher Education Academy.

Williams, B., Brown, T. y Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.  
<http://dx.doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

**Contribuciones del autor:** Introducción y marco teórico A.G y E.M.T.S. Objetivos E.M.T.S. Revisión y análisis de instrumentos A.G., E.M.T.S y S.O.M. Diseño del instrumento CODEP-ES E.M.T.S, A.G y S.O.M. Análisis factorial A.G. Elaboración de gráficos S.O.M., Redacción de conclusión y discusión S.O.M. y A.G. Revisión de referencias APA A.G. y E.M.T.S.

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

**Agradecimientos:** Agradecimiento a la Universidad de Salamanca por el apoyo prestado mediante el proyecto *Orientación profesional para estudiantes del Grado de Pedagogía: Mejora de la empleabilidad en egresados*. ID2017/067.

**Conflicto de intereses:** Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Las autoras declaran que el proceso de investigación se ha llevado a cabo mediante los principios éticos determinados en el código ético de la EERA y, en especial, la Guía de Buenas prácticas de la Asociación británica de investigación educativa BERA

(<https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>).

**Cómo citar este artículo:**

Torrecilla-Sánchez, E.V., Gamaz, A. & Olmos-Migueláñez, S. (2023). Validación del instrumento codep-es: valoración de la formación de los egresados en pedagogía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 99-121. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22651>