

Evolución de la importancia y trabajo de competencias genéricas en la mención de Educación Física en la Universidad de Gerona

Evolution of the importance and work of generic competences in the mention of Physical Education at the University of Girona

Montse Tesouro Cid, Joan Puiggalí Allepuz, Núria Felip Jacas y Dolors Cañabate Ortiz
Universidad de Gerona (España)

Resumen. La presente investigación transversal pretende conocer cómo evoluciona la percepción del estudiantado de la mención de Educación Física respecto a la importancia y grado en que se han trabajado las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) en los Grados de Maestro en la Universidad de Girona a lo largo de los diferentes cursos. A partir del Proyecto Tuning, se elaboró un cuestionario adhoc que fue contestado por 159 estudiantes. Los resultados muestran que la valoración del grado en que se trabajan está alrededor de unos 2 puntos por debajo de la importancia otorgada (en una escala de 0 a 10). Se observa que el grado de importancia aumenta de 1º a 2º curso y que a partir de 2º (en las competencias interpersonales) o de 3º (en las instrumentales y sistémicas) sufre un ligero retroceso situándose en mínimos en 5º. En cambio, el grado en que se trabajan obtiene su máxima puntuación en 5º curso que es cuando el estudiantado realiza más horas de prácticas. Como conclusión se extrae que se debería incidir más en la formación inicial del profesorado en el desarrollo de las competencias genéricas para poder atender a la escuela actual que necesita de nuevos aprendizajes y paradigmas educativos desde la globalidad y la transversalidad.

Palabras Claves: Educación Física; Competencias genéricas; Grado de Maestro; estudio transversal; Proyecto Tuning; Formación inicial.

Abstract. This cross-sectional research aims to determine the student's perception of the importance and degree to which the generic competencies (instrumental, interpersonal and systemic) of the mention of Physical Education have been worked on in the Master's Degrees at the University of Girona throughout the different courses. Based on the Tuning Project, an adhoc questionnaire was prepared and answered by 159 students. The results show that the evaluation of the degree to which they are worked on is around 2 points below the importance given (on a scale of 0 to 10). It is observed that the degree of importance increases from 1st to 2nd year. Instead, from 2nd year (in interpersonal competencies) and 3rd year (in instrumental and systemic competencies) there is a slight decline, reaching its minimum in 5th year. In another way, the degree in which the generic competencies are worked gets its maximum score in 5th year, which is when the students do more practice hours. As a conclusion, it is extracted that more emphasis should be placed on the initial training of teachers in the development of generic skills in order to attend to the current school that needs new learning and educational paradigms from globality and transversality.

Keywords: Physical Education; Generic Competencies; Master's Degrees; cross-sectional research; Tuning Project, Initial training.

Fecha recepción: 27-02-23. Fecha de aceptación: 12-05-23

Dolors Cañabate Ortiz

dolors.canyabate@udg.edu

Introducción

Estamos inmersos en una sociedad compleja y a su vez muy variable y afrontar las demandas laborales cambiantes a gran velocidad es uno de los grandes retos de nuestra sociedad, pero también de los planes de estudio de las universidades (OCDE, 2018).

En este sentido, el enfoque competencial en los planes de estudio de los Grados de Educación debería responder a las necesidades que la sociedad actual demanda. Asimismo, la formación universitaria necesita aportar una formación integral de calidad a los futuros maestros, combinando lo más ampliamente posible competencias específicas y competencias transversales. Consecuentemente, la inclusión de las competencias en los planes de estudio de los Grados no responde a una moda pasajera sino a una necesidad de los tiempos actuales (Bozu & Aránega, 2017) ya que el mundo laboral y el mundo universitario deben estar en permanente contacto y retroalimentarse constantemente.

Cabe destacar que el ejercicio de la profesión docente en el siglo XXI requiere saberes y maneras de hacer que atiendan a los desafíos globales que enfrenta la sociedad contemporánea a través de estrategias y acciones viables

con el objeto de abordar los problemas y desafíos individuales y colectivos (Martínez Martín 2016; Colomer, et al. 2020 y Colomer, et al. 2021, entre otros). Consecuentemente, como defienden Rodríguez-Gómez et al. (2017), la formación inicial del profesorado constituye un elemento fundamental en la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo ya que, en un diseño de una formación que no tenga en cuenta la sociedad en la que está inmersa, la calidad de esta nunca será óptima. Vaillant & Marcelo (2021) ponen en evidencia la incidencia de la preparación del profesorado que hoy está en los centros de formación, en la vida de los niños y de los adolescentes de décadas futuras.

Este factor decisivo ha motivado que en la presente investigación se estudie de qué manera tiene lugar esta formación inicial y como se van asimilando las competencias docentes a lo largo de los cuatro cursos que dura el Grado de Maestro (o cinco en el caso de la Doble Titulación del Grado de Educación Infantil y Primaria), según los estudiantes de la mención de Educación Física (EF).

Existen diferentes estudios realizados sobre el desarrollo competencial en la mención de EF (Lleixá, et al., 2015; Pugh & Lozano, 2019; Bassachs, et al. 2020;

Colomer, et al. 2021b; Cañabate, et al. 2021; Martínez Díaz & Páez, 2022; Pallares, et al., 2022; Cañadas, et al., 2019) y, atendiendo concretamente a las competencias para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015), desde la educación física encontramos estudios como los de Bassachs et al. 2020; Kazlauskiene et al. 2021; Colomer et al. 2021, entre otros, que ponen el acento en el desarrollo de competencias transversales. También cabe destacar que es difícil encontrar estudios, como el presente, que analicen la evolución que tiene esta percepción a lo largo de los cursos de los diferentes Grados.

Consecuentemente, la presente investigación pretende ver si el curso en que se encuentra el estudiantado influye en la valoración de las competencias y en la percepción que tiene del grado en que se trabajan.

González & Wagenaar (2003) advierten que el informe Tuning específica que todo docente debe tener adquiridas competencias docentes específicas del área de ciencias de

la educación tales como ser capaces de analizar conceptos y teorías educativas, reconocer la diversidad del alumnado y la complejidad del proceso educativo, comprender las estructuras y objetivos del sistema educativo, ser capaces de realizar proyectos de innovación...; y competencias del área de formación del profesorado tales como ser competentes en diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, poder asesorar correctamente a las familias, conocer las distintas materias que se imparten en el aula, ser capaz de evaluar al alumnado... pero también deben contar con competencias genéricas o habilidades transferibles, aspecto que no debe menospreciarse en los programas de las titulaciones universitarias.

La tipología de las competencias genéricas y la importancia de cada una de sus subdivisiones ha sido profundamente estudiada. El presente trabajo se basa en González & Wagenaar (2003) que las estructuran en treinta y dos competencias organizadas en tres áreas: interpersonal, sistémica e instrumental (figura 1).

COMPETENCIAS		
INSTRUMENTALES	INTERPERSONALES	SISTÉMICAS
Resolución de problemas. Conocimientos básicos de la profesión Toma de decisiones. Comunicación oral y escrita en su propia lengua. Capacidad para organizar y planificar. Conocimientos generales básicos. Habilidades de gestión de la información. Habilidades básicas en el manejo del ordenador. Conocimiento de una segunda lengua. Capacidad de análisis y síntesis.	Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad Trabajo en equipo Compromiso ético Capacidad crítica y autocrítica Habilidades interpersonales Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Capacidad crítica y autocrítica Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones Capacidad para aprender Conocimiento de culturas y costumbres de otros países Creatividad Diseño y gestión de proyectos Habilidad para trabajar de forma autónoma Habilidades de investigación Iniciativa y espíritu emprendedor Liderazgo Motivación de éxito Preocupación por la calidad

Figura 1. Tipología de las competencias genéricas (González y Wagenaar, 2003) importancia le otorga y también que valore de 1 a 10 en qué grado la ha trabajado

Diferentes autores también establecen prioridades dentro de las mismas competencias genéricas/transversales y proponen realizar un trabajo específico dentro de los currículums universitarios. Determinar el perfil profesional de una titulación define su identidad y orienta en cuanto a la naturaleza de los aprendizajes que deben ser prioritarios para que los profesionales sean competentes en sus actividades, pero el desarrollo de competencias genéricas permitirá alcanzar aprendizajes válidos en cualquier situación en la vida social (Amor & Serrano, 2018; Cañabate et al., 2019).

También se debe tomar en consideración que los docentes del futuro (un futuro que ya es presente) deben

ser competentes en el uso educativo de las tecnologías que tengan a su disposición (Gisbert, et al. 2016; Castañeda, et al., 2018; Guillén & Perrino, 2020). Estos estudios y otros muestran una mayor motivación e implicación efectiva del alumnado en las clases de educación física ya que las nuevas tecnologías facilitan que se alcancen mejor los objetivos propios y competencias clave en EF así como también las potencian.

Asimismo, Iranzo et al. (2018) destacan la necesidad de mejorar las competencias del estudiantado en la resolución de conflictos, análisis de situaciones complejas, gestión del aula y relación con familias y entidades del entorno. Rendón (2019), señala la importancia de tener las

habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones y poder reconocer y dar respuesta adecuada a los conflictos que pueden presentarse en el aula, así como para encontrar la vía de comunicación más adecuada en cada situación.

Estudios como los de Cejudo et al. (2015) y Amor & Serrano (2018), que trabajan con alumnado de los Grados de maestro como informantes cualificados, manifiestan la necesidad de trabajar competencias docentes no tradicionales, tales como el liderazgo, la capacidad de adaptación, la resolución de conflictos o el imprescindible trabajo en equipo.

Otras investigaciones como las de Fernández March (2010) y Fernández Jiménez et al. (2018) concluyen que la autoevaluación supone una herramienta valiosa para obtener información sobre la percepción que tiene el estudiantado acerca de sus avances en el aprendizaje. En este sentido Rodríguez-Gómez et al. (2012) justifican el uso sistemático de los instrumentos autoevaluativos en el contexto universitario por sus efectos positivos. Skaniakos et al. (2019) en una investigación realizada en diferentes facultades finlandesas en la que se hizo una autoevaluación de competencias donde las puntuaciones más altas pertenecieron a la Facultad de Educación. Otros estudios, como los de Nadal & Rodríguez-Olay (2022) y Cañabate et al. (2019) han observado la existencia de diferencias significativas en la autoevaluación competencial del alumnado donde el Grado de Educación Infantil da una valoración inferior de esta que los Grados de Educación Primaria, Pedagogía, Psicología, y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria.

Cabe señalar que en el marco de la Mención de EF existen estudios como los de Ojeda et al. (2022) que estudian la evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. Estos autores consideran las competencias genéricas fundamentales en todos los campos profesionales y estudian las competencias genéricas que poseen los profesores de Educación Física recientemente egresados y cómo las transfieren al contexto profesional.

Por todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación pretende analizar la importancia que se otorga a las competencias docentes transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) a lo largo de los distintos cursos del Grado de Maestro (mención de EF) de la Universidad de Girona (UdG), teniendo en cuenta el curso en que se encuentra el alumnado, pero también pretende analizar la percepción que tienen los estudiantes sobre la profundidad en que se trabajan.

Consecuentemente la pregunta de investigación que se plantea es: ¿La percepción que el alumnado de la mención de EF tiene sobre la importancia y grado en que se trabajan las competencias en los Grados de Educación evoluciona según el curso?

Objetivos

- Analizar cómo evoluciona la percepción del alumnado

respecto a la importancia y grado en que se trabajan las competencias en los Grados de Maestro en la mención de EF en la UdG.

- Determinar si existen diferencias, en función del curso, entre los diferentes tipos de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas).
- Proponer mejoras para trabajar las competencias genéricas en la mención de EF de los Grados de Maestro.

Material y métodos

El presente estudio corresponde a un diseño no experimental evolutivo de tipo transversal que se realizó en los Grados de Maestro de la UdG (Primaria, Infantil y Doble Titulación) en la mención de EF durante el curso 2022-23.

Muestra

La muestra que se invitó a participar fue de 163 estudiantes matriculados el curso 2022-23 en los Grados de Maestro de la UdG a finales del primer semestre. Cabe señalar que la mención de EF empieza en 2º curso, por lo tanto, en 1º curso sólo se pidió que lo contestaran los 40 que manifestaron que tenían previsto realizar la mención de EF los siguientes cursos. En cambio, en 2º, 3º y 4º cursos se aplicó el instrumento solamente a los estudiantes que estaban cursando la mención de EF (36, 38 y 37 respectivamente) y en relación con el estudiantado de 5º, como solo realiza este curso el alumnado que cursa estudios de Maestro de Doble Titulación, sólo se aplicó el cuestionario a los 12 estudiantes de la mención de EF.

Finalmente, la muestra productora de datos fue 159 estudiantes (cuatro de primero no contestaron) y el muestreo realizado fue estratificado por curso y conglomerado.

Es importante señalar que la muestra es representativa, respecto a la población de la UdG, con un nivel de confianza de superior al 99% y un margen de error del 2%.

Instrumento

A partir de las competencias docentes genéricas que debería tener todo docente, según el Proyecto Tuning, se elaboró un cuestionario *ad hoc*. La primera versión del instrumento fue revisada y evaluada por dos expertos en Metodología de la Investigación. Se les subministró una tabla con los ítems del cuestionario y los objetivos correspondientes. En la misma tabla se incluía una columna para que realizaran las observaciones oportunas. A partir de sus sugerencias, se realizó una versión mejorada que, posteriormente, se diseñó con Google Forms para poder realizar su distribución.

El cuestionario contiene 4 bloques: uno de datos demográficos (género, curso, edad, grado y mención que iban a cursar o estaban cursando) y tres bloques de

competencias: 10 competencias instrumentales, 8 competencias interpersonales y 12 competencias sistémicas (González & Wagenaar, 2003) (tabla 1). En cada una de ellas se pregunta al estudiantado que valore de forma numérica de 1 a 10 qué importancia le otorga y también que valore de 1 a 10 en qué grado la ha trabajado.

Tabla 1.

Competencias del cuestionario

	¿Qué importancia le otorgas? (de 0 a 10)	¿En qué grado la has trabajado? (de 0 a 10)
Instrumentales		
Capacidad de análisis y síntesis.		
Capacidad para organizar y planificar.		
Conocimientos generales básicos.		
Conocimientos básicos de la profesión.		
Comunicación oral y escrita en su propia lengua.		
Conocimiento de una segunda lengua.		
Habilidades básicas en el manejo del ordenador.		
Habilidades de gestión de la información.		
Resolución de problemas.		
Toma de decisiones.		
Interpersonales		
Capacidad crítica y autocrítica.		
Trabajo en equipo.		
Habilidades interpersonales.		
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.		
Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.		
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.		
Habilidad de trabajar en un contexto internacional.		
Compromiso ético.		
Sistémicas		
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.		
Habilidades de investigación.		
Capacidad para aprender.		
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.		
Creatividad.		
Liderazgo.		
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.		
Habilidad para trabajar de forma autónoma.		
Diseño y gestión de proyectos.		
Iniciativa y espíritu emprendedor.		
Preocupación por la calidad.		
Motivación de éxito.		

Una vez recogidos los datos se llevó a cabo un análisis de su consistencia interna, mediante la prueba de Alpha de Cronbach, tanto de la valoración de las competencias como del grado en que se trabajan y los resultados indicaron una consistencia muy alta (.935 y .952, respectivamente). Finalmente, se aplicó la misma prueba de consistencia interna dentro de los tres subgrupos de competencias y todos presentaron unos valores superiores a .82 (tabla 2). Según George y Mallery (2003) esto indica que se trata de una buena consistencia.

Tabla 2.

Consistencia interna del instrumento (Alpha de Cronbach)

Competencias	Importancia otorgada	Grado en que se trabajan
Instrumentales	.84	.86
Interpersonales	.83	.89
Sistémicas	.86	.93

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Este instrumento fue aplicado al estudiantado de 1º a 5º curso. Primeramente, se le indicó que era anónimo y que, posteriormente, aquellos que lo desearan serían informados de los resultados finales. A continuación, se le suministró el enlace electrónico del cuestionario y se le dijo que el tiempo de respuesta era de unos 15 minutos

aproximadamente.

Para realizar el análisis descriptivo de los datos se utilizó la versión 365 de Excel y para el análisis inferencial la versión 28 del SPSSx.

Resultados

Antes de analizar los datos se comprobó la normalidad de las variables a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (factores que tenían más de 50 casos) o Shapiro-Wilk (en aquellos de 50 o menos casos) y en todas ellas la significación es menor de .05 lo cual indica que no tienen una distribución normal. Por lo tanto, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis en los análisis inferenciales para relacionar una variable cuantitativa con una variable categorizada.

Valoración de la importancia y grado en que se han trabajado las competencias por curso

En la Tabla 3 se observan las medias obtenidas, tanto de la valoración de la importancia como del grado en que se han trabajado los grupos de competencias (instrumentales, interpersonales y sistémicas), y la diferencia entre los dos valores. Se puede observar que

todas las medias, tanto la valoración de la importancia como el grado en que se trabajan, son representativas ya que presentan desviaciones típicas bajas.

También es importante destacar que la valoración de la importancia de todas las competencias se encuentra entre 8 y 9,17 mientras que el grado en que se trabajan está alrededor de unos 2 puntos por debajo (está entre 6 a 7,05).

En referencia a las competencias instrumentales, se observa que quien más las valora es el estudiantado de 3º curso (M=9.02) mientras que el que menos las valora es el de 5º curso (M=8.64) si bien el estudiantado de 5º (M=6.76) es el que más trabaja estas competencias y el de 4º curso es el que menos (M=6.37). Finalmente, se extrae que los/las que cursan 5º curso presentan una diferencia menor entre la valoración y el grado de trabajo (1.88) mientras la mayor diferencia se presenta en los/las que cursan 3º (2.46).

Respecto a las competencias interpersonales, la mayor valoración la realiza el estudiantado de 2º (M=9.13) mientras que el de 5º curso es el que menos las valora (M=8.89). No obstante, este grupo de competencias, igual que en las competencias instrumentales, es el estudiantado de 5º que considera que más las trabaja (M=6.94). En el otro extremo, el que menos percibe que se trabajan estas competencias es el estudiantado que cursa 3º (M=6.41).

Si observamos las diferencias entre valoración y trabajo encontramos los mismos resultados que en las competencias instrumentales ya que la menor diferencia (1.95) corresponde a los que cursan 5º y la mayor (2.66) a los que cursan 3º.

Finalmente, el análisis de las competencias sistémicas nos muestra que los de 2º son los que más las valoran (M=9.17) y los de 4º los que menos (M=8.74). También

cabe destacar que los que más las trabajan son los que cursan 5º (M=7.05) y los que menos los de 4º (M=6.00). Consecuentemente, si se observan las diferencias, la menor corresponde a los de 5º (1.74) y la mayor a los de 2º (2.81).

En las Figuras 2 y 3 se muestra cómo evolucionan las valoraciones de la importancia y el grado en que se trabajan las competencias en función del curso.

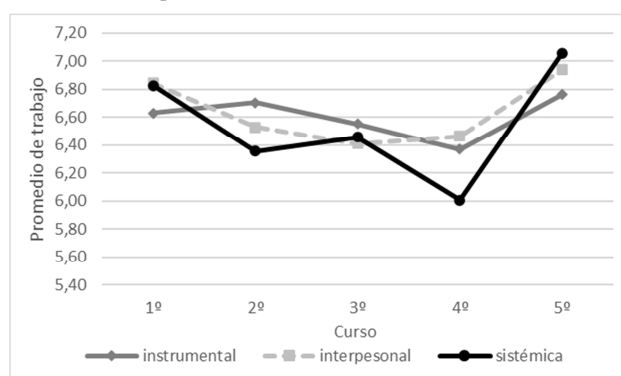


Figura 2. Evolución de la valoración de la importancia de las competencias

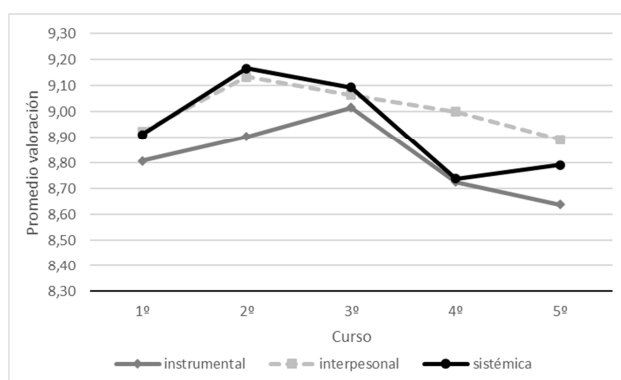


Figura 3. Evolución del trabajo de las competencias

Tabla 3.

Valoración de la importancia y grado de trabajo de los grupos de competencias

		1º		2º		3º		4º		5º		sig.
		M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	
Valoración	instrumental	8,81	0,68	8,90	0,62	9,02	0,59	8,73	0,78	8,64	0,64	0,10
	interpersonal	8,92	0,69	9,13	0,66	9,06	0,61	9,00	0,55	8,89	0,69	0,31
	sistémica	8,91	0,66	9,17	0,63	9,09	0,63	8,74	0,56	8,79	0,35	0,01*
Trabajo	instrumental	6,63	1,18	6,70	1,16	6,55	1,36	6,37	0,88	6,76	0,81	0,18
	interpersonal	6,84	1,21	6,53	1,50	6,41	1,40	6,46	0,80	6,94	0,91	0,08*
	sistémica	6,83	1,34	6,35	1,40	6,46	1,55	6,00	1,08	7,05	0,88	0,01*
Diferencia	instrumental	2,18	1,28	2,20	1,20	2,46	1,32	2,36	0,94	1,88	1,06	0,19
	interpersonal	2,08	1,22	2,61	1,63	2,66	1,38	2,54	0,84	1,95	0,98	0,02*
	sistémica	2,08	1,29	2,81	1,48	2,63	1,51	2,73	1,07	1,74	1,02	0,01*

En el análisis inferencial entre el curso y los tres grupos de competencias (valoración y grado de trabajo) las únicas relaciones significativas se encuentran en las sistémicas y son las siguientes:

- La valoración del grado de importancia va incrementando hasta 2º curso y a partir de este punto esta disminuye ($p=.00$).
- Los de 5º curso, seguido por los de 1º, son los que consideran que más las trabajan ($p=.01$).

Importancia otorgada y grado en que se han trabajado cada una de las competencias instrumentales

En el análisis inferencial de las valoraciones otorgadas a las competencias instrumentales (Tabla 4) se observa que hay las siguientes relaciones significativas:

- En *Conocimientos generales básicos* ($p=.014$) y *Conocimientos básicos de la profesión* ($p=.010$) las valoraciones van aumentando hasta 3º y luego vuelven a disminuir.

- El estudiantado de 2º es el que más valora *Habilidades básicas en el manejo del ordenador* ($p=.010$).

Tabla 4.

Valoración de la importancia y trabajo de las competencias instrumentales según el curso

		1º		2º		3º		4º		5º		sig.
		M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	
Capacidad de análisis y síntesis	Valoración	8.29	1.28	8.09	1.40	8.53	1.11	8.55	1.04	8.38	1.03	.25
	Trabajo	6.27	1.67	6.11	1.69	6.27	1.62	6.65	1.61	7.63	1.03	.01*
Capacidad para organizar y planificar	Valoración	9.05	1.08	9.18	0.89	9.21	1.03	9.05	0.99	8.88	0.81	.40
	Trabajo	6.40	1.89	6.88	1.98	6.98	1.91	6.65	1.55	7.13	2.28	.15
Conocimientos generales básicos	Valoración	8.75	1.14	8.86	1.16	9.18	1.05	8.30	1.47	8.50	1.27	.01*
	Trabajo	7.04	1.70	7.01	1.46	7.23	1.75	6.90	1.60	7.50	1.71	.45
Conocimientos básicos de la profesión.	Valoración	9.08	1.02	9.33	0.95	9.50	0.78	8.90	1.19	9.50	0.73	.01*
	Trabajo	6.94	1.87	7.02	1.61	7.00	1.73	6.20	1.18	7.38	1.71	.01*
Comunicación oral y escrita en su propia lengua	Valoración	8.99	1.07	9.19	1.00	9.32	0.83	9.25	0.84	8.63	1.36	.20
	Trabajo	7.75	1.72	7.66	1.28	7.71	1.62	7.95	1.41	7.00	1.79	.33
Conocimiento de una segunda lengua	Valoración	8.53	1.38	8.41	1.66	8.44	1.22	8.20	1.77	8.25	1.00	.70
	Trabajo	6.86	2.01	6.17	1.84	5.89	2.09	5.65	1.61	5.63	1.71	.00*
Habilidades básicas en el manejo del ordenador	Valoración	8.31	1.39	8.71	1.19	8.55	1.10	8.15	1.25	7.75	1.00	.01*
	Trabajo	6.40	1.99	6.57	1.96	6.06	2.31	5.65	1.67	6.63	2.63	.17
Habilidades de gestión de la información	Valoración	8.45	1.29	8.59	1.11	8.68	1.00	8.35	0.86	8.88	0.81	.40
	Trabajo	6.86	1.54	6.76	1.83	6.53	1.65	6.90	1.95	7.63	1.78	.18
Resolución de problemas	Valoración	9.31	0.82	9.39	0.84	9.50	0.74	9.50	0.68	9.00	1.03	.24
	Trabajo	5.84	2.10	6.63	1.83	5.95	2.04	5.55	2.28	5.38	1.46	.01*
Toma de decisiones	Valoración	9.31	0.77	9.28	0.84	9.26	0.81	9.00	1.11	8.63	1.26	.18
	Trabajo	5.95	2.05	6.24	1.90	5.89	1.88	5.60	1.96	5.75	1.77	.65

Respecto al grado de trabajo se extrae que:

- La *Capacidad de análisis* se trabaja más a partir de 3º ($p=.011$)
- Los *Conocimientos básicos de la profesión* se trabajan más en 5º ($p=.005$), mientras que se percibe que *Conocimiento de una segunda lengua* se va trabajando menos con el paso de los cursos ($p=.002$) y el trabajo de la *Resolución de problemas* va incrementándose hasta 2º curso y a partir de este curso disminuye ($p=.006$).

Importancia otorgada y grado en que se han trabajado cada una de las competencias interpersonales

En referencia a la valoración de la importancia de las competencias interpersonales (Tabla 5) encontramos relaciones significativas en las siguientes variables:

- Los de cursos superiores valoran más *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas* ($p=.020$) y

Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad ($p=.030$) que los de cursos inferiores.

- El estudiantado de 2º es el que da más importancia a *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* ($p=.001$).
- Respecto al grado en que se trabajan las competencias interpersonales se observa que:
- *Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario* es mayor en los estudiantes de 4º y 5º curso, seguido por los de 1º ($p=.014$).
- *Habilidades interpersonales* las trabajan más en 1º y 5º cursos ($p=.032$).
- Conforme avanzan los cursos se trabaja menos *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* ($p=.047$) y *Compromiso ético* ($p=.003$) se comporta igual, pero en 5º curso incrementa su valoración respecto a 4º.

Tabla 5.

Valoración de la importancia y trabajo de las competencias interpersonales

		1º		2º		3º		4º		5º		sig.
		M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	
Capacidad crítica y autocrítica.	Valoración	9.06	1.00	9.18	0.92	9.29	0.82	9.10	0.84	9.00	1.03	.69
	Trabajo	6.69	1.94	6.19	1.91	6.82	1.79	6.40	1.65	7.63	2.78	.00*
Trabajo en equipo	Valoración	9.35	1.00	9.47	0.88	9.02	1.22	9.35	0.80	9.13	1.31	.10
	Trabajo	8.99	1.09	8.93	1.61	8.73	1.60	8.90	1.11	9.50	0.73	.22
Habilidades interpersonales	Valoración	8.94	0.99	9.21	0.89	9.03	0.85	9.10	0.96	8.88	0.96	.32
	Trabajo	7.38	1.79	6.81	1.91	6.53	1.83	7.15	1.21	7.50	1.16	.03*
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	Valoración	8.79	1.07	9.11	0.99	8.92	0.93	9.30	0.73	9.13	1.09	.07
	Trabajo	7.4	1.53	6.94	2.07	6.79	1.78	7.50	1.55	8.38	1.36	.01*
Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas	Valoración	8.42	1.03	8.79	1.10	8.89	0.96	8.85	0.74	8.75	0.86	.04*
	Trabajo	5.44	1.84	5.12	2.16	5.45	1.81	5.95	1.62	5.25	1.84	.29
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	Valoración	9.26	0.99	9.49	0.78	9.63	0.61	9.60	0.67	9.50	0.73	.12
	Trabajo	6.95	1.81	6.79	2.04	6.48	2.01	6.05	1.30	7.50	1.79	.01*
Habilidad de trabajar en un contexto internacional	Valoración	8.35	1.29	8.54	1.33	8.50	1.14	7.70	1.32	7.63	1.63	.00*
	Trabajo	5.08	1.93	4.9	2.10	4.45	1.98	4.35	1.85	3.75	1.11	.05*
Compromiso ético	Valoración	9.21	1.06	9.28	0.90	9.24	0.80	9.00	0.96	9.13	0.62	.36
	Trabajo	6.83	1.89	6.52	2.02	6.02	2.19	5.40	1.77	6.00	2.19	.00*

Importancia otorgada y grado en que se han trabajado cada una de las competencias sistémicas

Las relaciones significativas entre la valoración de la importancia de las competencias sistémicas y el curso (tabla 6) son:

- *Creatividad* ($p=.000$), *Iniciativa y espíritu emprendedor* ($p=.022$) y *Preocupación por la calidad* ($p=.002$) van incrementándose hasta 2º curso y a partir de este curso disminuyen y *Motivación de éxito* ($p=.000$) se comporta igual, pero en 5º curso incrementa su valoración respecto a 4º.
- Los de 2º, 3º y 4º dan mayor importancia a *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* ($p=.005$).
- Finalmente, en cuanto a las competencias sistémicas más trabajadas se extrae que:
- *Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica* ($p=.002$), *Habilidades de investigación* ($p=.004$), *Capacidad para aprender* ($p=.004$), *Diseño y gestión de proyectos* ($p=.004$) y *Preocupación por la calidad* ($p=.002$) se trabajan más en 5º mientras que *Habilidad para trabajar de forma autónoma* ($p=.006$), *Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones* ($p=.003$) y *Motivación de éxito* ($p=.048$) se trabajan más en 1º.
- En 1º y 5º se trabaja más *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* ($p=.020$).

Tabla 6.
Valoración de la importancia de las competencias sistémicas

		1º		2º		3º		4º		5º		sig
		M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Valoración	9.47	0.80	9.68	0.56	9.60	0.80	9.45	0.82	9.75	0.45	.39
	Trabajo	7.21	1.86	6.92	2.02	7.00	1.95	5.85	1.82	7.50	1.86	.00*
Habilidades de investigación	Valoración	8.77	1.09	8.99	0.91	8.90	1.04	8.60	0.81	8.50	1.16	.11
	Trabajo	7.34	1.59	7.04	1.68	6.76	1.87	6.65	1.64	8.25	1.44	.00*
Capacidad para aprender	Valoración	9.48	0.75	9.48	0.86	9.37	0.89	9.35	0.58	9.50	0.73	.32
	Trabajo	7.53	1.97	7.11	1.86	7.21	1.99	6.50	1.71	8.25	1.34	.00*
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	Valoración	9.40	1.18	9.59	0.78	9.45	0.82	9.40	0.74	9.63	0.50	.39
	Trabajo	6.97	2.08	6.14	2.05	6.60	2.05	5.80	1.52	6.25	1.61	.00*
Creatividad	Valoración	8.86	1.11	9.49	0.84	9.05	0.98	8.75	1.06	8.25	1.13	.00*
	Trabajo	6.77	1.93	7.19	2.06	6.73	1.86	6.25	1.97	7.50	1.27	.06
Liderazgo	Valoración	8.18	1.34	8.21	1.27	7.98	1.36	8.10	0.90	8.00	0.89	.87
	Trabajo	5.60	2.07	5.20	1.98	5.16	1.94	4.90	2.12	5.00	2.48	.36
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	Valoración	8.48	1.24	8.96	1.25	9.11	0.85	8.85	0.86	8.25	1.24	.00*
	Trabajo	5.26	1.97	4.66	2.33	4.74	2.24	4.00	1.60	5.25	1.24	.02*
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Valoración	9.05	1.03	9.31	0.98	9.45	0.74	8.85	1.03	9.38	0.50	.01*
	Trabajo	7.64	1.79	6.87	1.85	7.06	2.04	7.20	1.34	7.50	2.68	.01*
Diseño y gestión de proyectos	Valoración	8.87	1.08	8.91	1.21	9.26	0.90	8.70	1.07	8.88	0.96	.08
	Trabajo	7.51	1.48	6.84	1.84	7.35	1.92	7.35	1.64	8.50	1.37	.00*
Iniciativa y espíritu emprendedor	Valoración	8.64	1.36	8.88	1.27	8.84	1.15	8.15	1.64	8.38	1.46	.03*
	Trabajo	6.36	1.75	5.84	1.95	5.68	2.37	5.90	1.78	6.38	2.06	.16
Preocupación por la calidad	Valoración	8.86	1.26	9.17	1.01	9.06	0.92	8.50	1.38	8.38	1.03	.01*
	Trabajo	7.12	2.14	6.53	2.13	7.05	2.04	6.00	1.81	7.88	1.96	.00*
Motivación de éxito	Valoración	8.88	1.39	9.33	0.86	9.03	0.96	8.15	1.90	8.63	0.89	.00*
	Trabajo	6.62	2.13	5.89	2.24	6.16	2.04	5.65	1.76	6.38	2.13	.05*

Discusión y Conclusiones

Respecto al primer objetivo, conocer cómo evoluciona a lo largo de los cursos la percepción del alumnado respecto a la importancia y grado en que se trabajan las competencias en los Grados de Maestro en la mención de EF en la UdG, se observa que la importancia otorgada en todos los grupos de competencias aumenta de 1º a 2º curso y a partir de 2º (interpersonales) o de 3º (instrumentales y sistémicas) sufre un ligero retroceso situándose en mínimos en 5º. En este sentido Tuononen et al. (2017) demostraron que es importante tener en cuenta que la percepción de las competencias va variando en los cursos hasta el momento de la graduación. Este resultado obtenido estaría acorde también con Baartman & Ruijs (2011) que explican que el estudiantado de 1º tiende a sobrevalorar las competencias y que en 3º desciende la valoración e incluso apuntan que cuando acaban la carrera subestiman las competencias. En cambio, Rodríguez-Gómez et al. (2018) en su estudio, realizado con 2.556

estudiantes pertenecientes a diez universidades públicas españolas, donde se valoró su nivel competencial y en el que se extrajo que a partir de 2º curso se producía una línea ascendente en todas las competencias.

En relación con la percepción del trabajo de las competencias el alumnado de 5º es el que considera que más las trabaja. Cabe resaltar que el trabajo de estas sufre en general un descenso desde 2º y vuelve a recuperarse a partir de 4º.

En el presente trabajo se revisa la diferencia entre la valoración de la importancia de las competencias y el trabajo de estas y se constata que se va acortando en los dos últimos cursos. La percepción de que el mayor trabajo de las competencias se realice entre 4º y 5º se debe a que en estos cursos es cuando los Grados realizan el Prácticum más largo y el TFG que son asignaturas donde se ponen en práctica la mayoría de las competencias adquiridas durante el Grado y los conocimientos adquiridos.

Referente al segundo objetivo, que es ver si existen diferencias, en función del curso, entre los diferentes tipos

de competencias genéricas, se extrae que la valoración de muchas de las competencias instrumentales va aumentando hasta la mitad del Grado y luego disminuye mientras que el grado de trabajo en algunas competencias es más elevado en los últimos cursos. Cabe destacar que estos resultados concuerdan prácticamente con los obtenidos por Vera et al. (2022).

Araujo et al. (2022) en su investigación con alumnado que había acabado la carrera ya observó que la diferencia entre la valoración que tenían de lo trabajado en el Grado y la importancia dada en el desempeño del trabajo era pequeña en *Conocimientos básicos de la profesión* o lo que es lo mismo, que los conocimientos adquiridos en la carrera eran acordes a lo requerido en la profesión. Lo mismo sucedía con *Capacidad de análisis*. Esto explicaría el hecho de que estas competencias se trabajan más en los últimos cursos.

El comportamiento de la valoración de la competencia *Habilidades básicas en el manejo del ordenador* a partir de 2º curso va disminuyendo. Este resultado estaría acorde con los estudios realizados con alumnado egresado de la Universidad que la considera como una de las competencias menos importantes (Ojeda et al., 2022 y Guillén & Perrino, 2020). Como indican Perea & Abello (2022), en su investigación en la mención de EF, las TIC se perciben más como un instrumento de búsqueda y transferencia que como una herramienta del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesorado. Este resultado está acorde con Rodríguez y Ávila (2022) pero además añaden que el estudiantado “no se percibe suficientemente capacitado para configurar y resolver problemas personales, sociales y profesionales reales, a partir del uso de estas y otras herramientas digitales” (p. 1070).

Respecto a la competencia *Conocimiento de una segunda lengua*, Pallares et al. (2022) ya observaron que el alumnado egresado daba una valoración baja a esta competencia, lo cual coincide con lo obtenido en nuestra investigación ya que cada curso que pasa disminuye su valoración. Una de las razones es porque se requiere de unos conocimientos básicos anteriores por parte del docente y del estudiantado.

En las competencias interpersonales encontramos algunas relaciones significativas que tienen su punto más álgido en los últimos cursos. El estudiantado indica que *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* tanto la valoración como el grado de trabajo disminuye conforme aumenta el curso. A la misma conclusión llegaron Turpo et al. (2022).

También es importante indicar que tanto la competencia de *Trabajo en equipo* como el *Compromiso Ético* son de la más valoradas en todos los cursos. Esto estaría acorde con los resultados obtenidos por Jones et al. (2022) que indican que, en el caso del *Trabajo en equipo*, entre otros motivos, su alta valoración se debe a que al alumnado se les permite formar parte del equipo en las diferentes actividades físicas que se desarrollan, priorizar el

objetivo común... También Pazo & Tejada (2012) concluían en su investigación que el trabajo en grupo y de manera colaborativa son fundamentales para la formación de los maestros de EF y además como indican Ojeda et al. (2019) es uno de los más valorado por los empleadores.

Cabe mencionar que, en la UdG, una buena parte del profesorado de la mención utiliza el aprendizaje cooperativo como metodología de intervención educativa en sus sesiones, con objeto de desarrollar competencias genéricas, transversales y propias del futuro docente de EF. También, en la evaluación continua interna de las diferentes asignaturas, el estudiantado valora muy positivamente el trabajo cooperativo. Estos argumentan que les beneficia en la medida en que les permite mejorar sus expectativas de lograr mejores resultados académicos además de mejorar sus habilidades sociales y competencias de trabajo en equipo.

Finalmente, en las competencias sistémicas, la mayoría de las relaciones significativas indican que su valoración disminuye con el paso de los cursos (por ejemplo, la *Creatividad*) si bien se trabajan más en los últimos cursos con la única excepción de *Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones* que se trabaja más en 1º ya que una vez superado este curso el estudiantado tiene más facilidad para adaptarse a nuevas situaciones. En referencia a su trabajo las relaciones indican, de forma genérica, un mayor trabajo de estas competencias.

Cabe destacar que *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* se considera la menos trabajada y la percepción del estudiantado prácticamente es la misma en 1º que en 5º. González & Wagenaar (2003), ya encontraron, igual que en nuestro estudio, que las competencias “internacionales” eran las menos trabajadas de su categoría.

Como indican Amor & Serrano (2018), se debería dotar de una definición más exhaustiva y lo más precisa posible de las competencias consideradas necesarias para el acceso y el desarrollo de los diversos Grados y para ello tener en cuenta dichas percepciones. Por lo tanto, a partir de los resultados del presente estudio, se puede extraer la importancia de que los planes de estudios podrían prestar más atención a las percepciones que tiene el estudiantado sobre las competencias para mejorarlos. En este sentido Cañabate et al. (2019, 2021), Colomer et al. (2021), Bassachs et al. (2020, 2022) indican que se debe incidir más en la formación inicial del profesorado en el desarrollo de las competencias genéricas para poder desarrollar con calidad su futura labor docente, ya sea a través de trabajos disciplinares, disciplinares y transdisciplinares.

Mah & Ifenthaler (2017) ya remarcaron la poca investigación realizada sobre las perspectivas del personal académico con respecto a las competencias académicas que esperan del estudiantado de 1r año. Comprender sus perspectivas es crucial para mejorar la calidad de las instituciones. Como ya hemos indicado anteriormente el alumnado parte de unas valoraciones de las competencias superiores a las que se han trabajado al finalizar los

estudios.

Autores como Ojeda et al. (2022) constataron, en diferentes estudios llevados a cabo en distintos países con estudiantado de Grados de Maestro de diferentes menciones, la necesidad de dar una elevada importancia en el proceso formativo del profesorado a las competencias genéricas.

Finalmente, también es importante tomar conciencia en los planes de estudio de trabajar más las competencias de ámbito internacional que son las menos trabajadas a nivel de todos los cursos.

Como propuesta de mejora del presente estudio en un futuro se propone ampliarlo aplicándolo en diferentes universidades españolas para poder aumentar la muestra y contrastar si siguen el mismo patrón que hemos obtenido. También se podría conocer la opinión que tienen los docentes que imparten las asignaturas del Grado de Educación sobre las competencias y el grado en que estas se trabajan ya que no se han encontrado trabajos al respecto. Una prospección de futuro interesante podría ser comparar las percepciones del estudiantado sobre el trabajo de las distintas competencias respecto a la percepción del profesorado que imparte las distintas asignaturas.

Y en referencia al alumnado de 4º, que destaca por unos niveles muy bajos de trabajo de las distintas competencias, sería interesante analizar si sucede lo mismo en diferentes universidades y si este hecho puede ser debido a que durante dos años se han sufrido los efectos de la COVID en los centros docentes, que ha conllevado que muchas asignaturas se hayan impartido telemáticamente.

Como conclusión se extrae que se debería incidir más en la formación inicial del profesorado en el desarrollo de las competencias genéricas para poder atender a la escuela actual que necesita de nuevos aprendizajes y paradigmas educativos desde la globalidad y la transversalidad.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó gracias al proyecto titulado “Gestión creativa del aula. Identificación y desarrollo de competencias de gestión de aula en la formación inicial de maestros en la Universidad de Girona” financiado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR) de la Generalitat de Cataluña con referencia: 2017ARMIF00012

Referencias

- Amor, M.I. & Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Araújo, F., Fontoura, C., Conti, W., Martins, F., Scachetti, R. & Oliveira-Monteiro, N. (2022). Self-assessment of generic competences in graduates of a brazilian interdisciplinary bachelor's degree. *Educação em Revista*, 38,1-17.
- Baartman, L. & Ruijs, L. (2011). Comparing students'perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bassachs, M.; Cañabate, C., Serra, T. & Colomer, J (2020). Interdisciplinary cooperative educational approaches to foster knowledge and competences for sustainable development. *Sustainability*, 12(20), 2-17. <https://doi.org/10.3390/su12208624>
- Bassachs, M., Serra, T., Bubnys, R., Cañabate, D. & Colomer, J. (2022). Multimodal approaches to math and physical education within cooperative learning to enhance social attitudes. *Sustainability*, 14(24), 2-16 <https://doi.org/10.3390/su142416961>
- Bozu, Z. & Aránega, S. (2017) La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 21(1), 143-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10356>
- Cañabate, D., Gras, M. E., Serra, T. & Colomer, J. (2021). Cooperative approaches and academic motivation towards enhancing pre-service teachers' achievement, *Education Sciences*, 11(11), 2-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11110705>
- Cañabate, D., Serra, T., Bubn, S.R. & Colomer, J. (2019). Pre-service students' reflections on cooperative learning: instructional approaches and identity construction. *Sustainability*, 11(21), 2-18. <https://doi.org/10.3390/su11215970>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 284–288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.6481>
- Castañeda, L., Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-20. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Colomer, J.; Cañabate, D.; Stanikunien, B & Bubnys, R. (2021b) Formulating Modes of Cooperative Learning for Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13(6), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13063465>
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D. & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9), 1-

- 8; <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Fernández Jiménez, C., Fernández Cabezas, M., Hervás Torres, M., Tallón Rosales, S. & Polo Sánchez, M. T. (2018). Uso de la autoevaluación en asignaturas relacionadas con la discapacidad en alumnado de educación. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 239–246. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1266>
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: *A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Gisbert, M., González, J. & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257631>
- González, J., & Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe, Informe final Fase 1*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Guillén, F. & Perrino, M. (2020). Análisis Univariante de la Competencia Digital en Educación Física: un estudio empírico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 326-332. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72052>
- Iranzo, P., Camarero, M., Barrios, C., Tierno, J.M. & Gilabert, S. (2018). ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial?. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- Jones - Jofré, J., Müller- Pérez, S., & Barraza - Gómez, F. (2022). Efecto de la asignatura de educación física en la percepción de los estudiantes frente al desarrollo de competencias. *Retos : nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 496–503. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90654>
- Kazlauskienė, A.; Gaučaitė, R.; Cañabate, D.; Colomer, J. & Bubnys, R. (2021). Sustainable Development of Students' Assumed Responsibility for Their Own Learning during Participatory Action Research. *Sustainability*, 13, 1-24. <https://doi.org/10.3390/su131810183>
- Lleixà, T., Capllonch, M., & González, C. (2015). Competencias básicas y programación de Educación Física. Validación de un cuestionario diagnóstico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 27, 52-57. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34347>
- Mah, D.K. & Ifenthaler, D. (2017). Academic staff perspectives on first-year students' academic competencies. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(4), 630-640. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2017-0023>
- Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de maestros: una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(2), 09-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68201>
- Martínez Díaz, I. C., & Páez, L. C. (2022). Adquisición de competencias multimodales del docente en formación a través del diseño y elaboración de cuentos motores. Una experiencia en el contexto universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 958–962. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90034>
- Nadal, A. & Rodríguez-Olay, L. (2022). Autoevaluación de competencias básicas en alumnado de cinco grados universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 14(8), 1-18. <https://doi.org/10.51896/atlanter/IDKU1169>
- OCDE (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. <http://go.uv.es/1fDpQnn>
- Ojeda, R., Carter, B., López, V., Fuentes, T., & Gallardo, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 521-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Ojeda, R., Carter, B., Cresp, M., Sanhueza, S., & Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: una experiencia en contextos no formales. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 220–227. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67358>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York: ONU
- Pazo, C. I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física (The professional skills in Physical Education). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 5–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34575>
- Pallares, J. J., Montoya, N. E., & González, E.V. (2022). Competencias profesionales de egresados de licenciatura en educación física y deportes. *VIREF Revista De Educación Física*, 11(2), 55–67. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/349834>
- Perea, R. L., & Abello, C. M. (2022). Competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios del área de la educación física y el deporte (Digital competences in university students and teachers in the area of Physical Education and Sports). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 1065–1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86401>

- Pugh, G & Lozano, A (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Rodríguez, R.L.P., & Avila, C. M. A. (2022). Competencias digitales en estudiantes y docentes universitarios del área de la educación física y el deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 1065-1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86401>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-250. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra Saiz, M. S. & Cubero Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208, <http://doi.org/10.5944/educXX1.20184>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez, M.A. & Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2), 1-21. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n2_2.htm
- Skaniakos, T., Honkimäki, S., Kallio, E., Nissinen, K. & Tynjälä, P. (2019). Study guidance experiences, study progress, and perceived learning outcomes of Finnish university students. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1475247>
- Turpo, O., Ore, M., & Pimentel, F. (2022). Las competencias genéricas en los estudios generales de una universidad peruana: Importancia y realización. *Publicaciones*, 52(3), 261-294. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22274>
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life: An exploration of graduates' perceptions of their academic competences. In *Higher education transitions* (pp. 238-253). Routledge.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2021). Initial Teacher Education: The Current Model and the Keys to Change Teachers Initial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19(4), 55-69. <http://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Vera, F., Tejada, E., & Morales, M. (2022). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana. *Transformar*, 3(1), 14-25. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/49>