

Competencias Profesionales en estudiantes universitarios de Educación Física. Desarrollo, Evaluación y Transferencia

Professional Competences in University students of Physical Education. Development, Evaluation and Transfer

Nuria Molina García, María Alejandra Ávalos-Ramos, Lilyan Vega Ramírez
Universidad de Alicante (España)

Resumen. Las universidades deben ofrecer a los estudiantes programas académicos centrados en las demandas laborales para la adquisición de competencias profesionales. El objetivo de este estudio fue conocer y comparar la percepción del grado de desarrollo y de importancia otorgada a las competencias profesionales en el ámbito de la Educación Física (EF) de 176 estudiantes universitarios españoles según la titulación y experiencia laboral previa y actual. Se utilizó un cuestionario *ad hoc*, de 15 preguntas sobre experiencia laboral, conocimiento en competencias, importancia y grado de desarrollo. Para el análisis de datos se realizaron estadísticas descriptivas y para la comparación de variables, se utilizó el análisis de varianza o factor ANOVA unidireccional, post hoc Sheffe, y *t* de student. Los principales resultados indicaron que las competencias de *resolución de problemas*, *habilidades sociales* y *trabajo en equipo* fueron las más importantes para los estudiantes, siendo el *trabajo en equipo* la más desarrollada. Los futuros docentes y maestros de EF percibieron de forma satisfactoria las competencias profesionales, existiendo un desequilibrio significativo entre la importancia y el desarrollo percibido en todas las competencias analizadas, a excepción del *trabajo en equipo* en la cual coinciden como la más importante y la más desarrollada, siendo el *trabajo en contextos internacionales* la menos valorada. Estos resultados podrían aportar información que posibilite un acercamiento entre el mundo académico y el mundo profesional en el ámbito de las titulaciones analizadas, para así mejorar la empleabilidad de los futuros graduados en el sector de la EF.

Palabras clave: Habilidades; Educación Superior; demanda laboral; profesión; empleo; deporte

Abstract. Universities should offer students academic programmes focused on the demands of the workplace for the acquisition of professional competences. The aim of this study was to find out and compare the perception of the degree of development and importance given to professional competences in the field of Physical Education (PE) of 176 Spanish university students according to their degree and previous and current work experience. An *ad hoc* questionnaire was used, consisting of 15 questions on work experience, knowledge of competences, importance and degree of development. Descriptive statistics were used for data analysis and for the comparison of variables, one-way ANOVA, post hoc Sheffe, and Student's *t*-test were used for analysis of variance or factor analysis. The main results indicated that the competences of *problem solving*, *social skills* and *teamwork* were the most important for the students, with *teamwork* being the most developed. The professional competences were perceived as satisfactory by the prospective teachers and PE teachers, with a significant imbalance between perceived importance and development in all the competences analysed, with the exception of *teamwork* in which they agreed as the most important and the most developed, with *work in international contexts* being the least valued. These results could provide information that would make it possible to bring the academic world and the professional world closer together in the field of the degrees analysed, in order to improve the employability of future graduates in the PE sector.

Key words: Skills; Higher Education; Labour demand; Career; Employment; Sport.

Fecha recepción: 24-01-24. Fecha de aceptación: 20-03-24

Nuria Molina García
n.molina@ua.es

Introducción

Las instituciones educativas se enfrentan a constantes cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la capacitación de los futuros profesionales, por lo que la formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la Educación Superior actual (Arellano et al., 2020). En este ámbito, las universidades poseen un papel fundamental en la formación y capacitación de los actuales y futuros profesionales, repercutiendo no sólo en su formación académica formal, sino también en la formación de sus competencias genéricas aportando, a través de la extensión y transferencia, una mejora continua de una sociedad más competente y justa. Debido a que el sistema educativo está sufriendo grandes tensiones a consecuencia de las exigencias por encontrar el mayor programa de formación para las nuevas generaciones y con el objetivo de dar respuesta al sistema social en el que vivimos (Rodríguez-Gómez et al., 2018), las características de la sociedad del siglo XXI, como

el acceso a la información, al conocimiento, a los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral y los valores sociales emergentes, están afectando sin duda, al ejercicio de la profesión docente (Marchesi, 2007). De aquí surge la necesidad de enriquecer y aportar las competencias demandadas en la sociedad que haga a los docentes poder adaptarse a los cambios continuos que supone su tarea diaria (Díaz- Carrera, 2010). A causa de estos cambios tan vertiginosos es cada vez más necesario un modelo de profesor que sepa adaptarse poniendo en práctica un liderazgo creativo donde la relación con el estudiante ha de ser de reciprocidad durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que no existe actualmente ningún instrumento validado que mida y evalúe las competencias profesionales del docente de Educación Física (Rodríguez-Gómez et al., 2018). Para los planes de estudio de las universidades afrontar las demandas laborales que cambian a gran velocidad representa uno de los grandes retos a abordar (OECD, Organisation for Economic Co-

operation and Development, 2018). En el caso de los futuros profesionales de la Educación, la formación universitaria necesita aportar una formación integral de calidad, combinando lo más ampliamente posible competencias específicas y competencias transversales. 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 (Tesouro-Cid et al., 2023), siendo más que una moda, una necesidad de los tiempos actuales ya que el mundo laboral y el mundo universitario deben estar en permanente contacto y retroalimentarse constantemente (Bozú & Aránega, 2017).

Según la OECD (2016), los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. Con esto debemos pensar que los docentes requieren de unas *competencias profesionales* que les permita enfrentarse al nuevo contexto educativo para que puedan llevar a cabo una educación de calidad, surgiendo la necesidad de investigar cuáles son las características que constituyen un profesor eficaz capaz de formar en base a las demandas de la sociedad actual. Para ello, es necesario conocer o descubrir los indicadores que pueden aportar luz sobre los rasgos que definen las competencias profesionales capaces de dibujar y justificar un modelo que nos reporte posibles éxitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Delimitar las competencias docentes y el modo de evaluarlas es una cuestión muy compleja por los aspectos personales del docente y el contexto en que se desarrolla su labor.

En el caso de los profesionales de la Actividad Física y del Deporte, concretamente del ámbito de la Educación Física (EF), los organismos internacionales alertan cada vez más de la necesidad de preocuparse por la calidad del profesorado para mejorar los sistemas educativos, y conocer qué competencias debe poner en práctica el profesorado de EF será clave para definir un perfil docente excelente y eficaz (Tesouro-Cid et al., 2023). En este sentido, la educación necesita ser reiniciada y debe centrarse en lo que necesita cada profesión. Además de aprender las competencias básicas, la educación debería centrarse en las tres “C” que demandan todos los empleos, curiosidad, pensamiento crítico y creatividad. Lo importante de forma transversal a la mayoría de los empleos son el trabajo en equipo, la comunicación, la colaboración, la comunicación, la empatía, cómo ganarse la confianza de otros... etc. Aunque en algunos casos ya se está avanzando en esta línea, la educación debe de seguir evitando mayormente las tareas únicamente teóricas o hacer exámenes individualmente que hagan competir al alumno entre sí, y por el contrario debe de tratar de fomentar y desarrollar el potencial creativo del alumnado.

Aquellas instituciones que comprendan la innovación, como la puesta en práctica de ideas creativas, tendrán la clave para adaptarse y ser exitosas (Rodríguez-Gómez, et al., 2018). El docente debe de tener una actitud tanto de apertura intelectual como de voluntad para descubrir y aplicar nuevas metodologías y estilos de enseñanza, una visión

con amplitud de miras que le haga comprometerse para conseguir el objetivo marcado, una actitud que le movilice hacia la toma de decisiones y una buena capacidad de resolución de conflictos para desarrollar habilidades que le permitan construir su identidad y adquirir valores (Rodríguez-Gómez et al., 2018).

En este sentido, Romero et al. (2011), apuntan que se necesitan competencias que permitan detectar y resolver problemas apreciando y sabiendo atender la diversidad, comprometiéndose a potenciar el rendimiento académico. En la misma línea, Pazo y Tejada (2012), indican que hay que desarrollar habilidades comunicativas, trabajo en equipo, saber escuchar y respetar las opiniones de los otros, entendiéndose y trabajando conjuntamente.

Rodríguez-Gómez et al. (2018), afirmaron que el modelo competencial más aceptado de la literatura científica agrupa las competencias profesionales del docente en cuatro dimensiones: Conocimiento del contenido de la enseñanza, Conocimiento del contenido didáctico del contenido, gestión-organización de clase y capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes. Debido a que las tareas de los docentes han cambiado, la necesidad de revisar estas competencias y revisar su perfil hace que debamos de redefinir nuestro trabajo, así como adaptar la manera de enseñar a las nuevas exigencias del mercado laboral (Martínez, 2016). En el año 1998, la UNESCO ya estableció que, las nuevas generaciones del siglo XXI deberían estar preparadas con nuevas competencias y en el año 2019, afirmó que a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales. El Plan Bolonia mediante el Real Decreto 1393/2007, supuso una transformación profunda en la institución universitaria que afectó a la gestión, organización y a todos los agentes implicados en la Enseñanza Superior (docentes y discentes). Por otro lado, la Comisión Europea (2013) construyó un perfil competencial docente en base a cuatro ámbitos, entendiendo las competencias como una integración dinámica de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Estas son, aprender a pensar como docentes, aprender a saber cómo docentes, aprender a sentir como docentes y aprender a actuar como docentes. A nivel internacional, se encuentran diversas clasificaciones de competencias profesionales para el docente según dimensiones o ámbitos en las que coinciden en el trabajo de competencias interpersonales, organización y liderazgo, comunicación y cooperación. Un ejemplo es la Comisión Europea (2013), que determina unas orientaciones con el fin de construir un perfil competencial docente, basado en habilidades cognitivas y metacognitivas. Por otro lado, Sánchez-Tarazaga (2016), complementa el perfil del docente con una vinculación y participación del docente con el centro que va más allá de ser un experto en conocimiento, y en Holanda, la asociación para la calidad del profesorado establece siete ámbitos de competencias que debe de poseer el buen do-

cente como referencia para suministrar una buena enseñanza, entre los que se encuentran la competencia interpersonal, organizativa y de colaboración con el entorno y sus iguales (SBL, 2003). En el ámbito nacional, aparecen las competencias del docente clasificadas según las diferentes comunidades autónomas con coincidencias en competencias sociales o interpersonales, compromiso con el centro, innovación, comunicación, ser especialista en la materia y con capacidad de formación (Rodríguez- Gómez et al., 2018).

Las múltiples dimensiones de las competencias y la proyección del individuo en las distintas profesiones hacen que éstas se vuelvan intrincadas. En este sentido, la formación por competencias busca que las personas puedan desarrollar una gran variedad de capacidades que les ayuden a aprender y desaprender durante toda su vida para que tengan la capacidad de adaptarse a las distintas situaciones cambiantes que se les puedan presentar (Anderson, Londoño y Martínez, 2022). A nivel superior, el desarrollo de competencias por medio del saber, saber hacer, saber ser y estar debe acreditar o asegurar el saber profesional (Martínez, 2016). En lo que respecta a competencias del docente de EF las más demandadas son el conocimiento didáctico de contenido, las habilidades técnicas de enseñanza, el trabajo en equipo, el liderazgo, el dominio de las nuevas tecnologías, la gestión de aula y la adaptación a los diferentes contextos (Hernández & Velázquez, 2010; Del Valle, De la Vega & Rodríguez, 2015).

Las competencias profesionales han sido definidas como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada suponiendo una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (proyecto Definición y Selección de Competencias, -DeSeCo- de la OCDE, 2000). Más recientemente, Anderson et al. (2022), indicaron que son un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades observables que tiene un individuo para realizar una tarea de manera exitosa, efectiva y responsable teniendo la capacidad de ponerlas en práctica en diferentes contextos. De forma complementaria Ojeda-Nahuelcura et al. (2023), las identificó como aquellas que posibilitan el desarrollo integral de las personas, tanto en el ámbito intrapersonal como en la interacción con los demás.

Atendiendo concretamente a las competencias para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015), desde la EF encontramos estudios como los de Bassachs et al. (2020), Cañadas, Sant-Pastos y Castejón (2019), Cañabate et al. (2021), Colomer et al. (2021), Martínez (2016), Molina-García et al. (2023), Pallares et al. (2022), Pugh y Lozano (2019), entre otros, que ponen el acento en el desarrollo de competencias transversales. Siendo difícil encontrar estudios que analicen la evolución que tiene esta percepción a lo largo de los cursos de un mismo grado (Molina-García et al., 2023) o que realicen comparativas entre grados de un mismo ámbito, en este

caso la EF.

Adentrándonos en estudios que evalúan las competencias del proyecto Tunning (González & Wagenaar, 2003), estructuradas en tres áreas (interpersonales, sistémicas e instrumentales), encontramos resultados en los cuales se destaca la necesidad de mejorar las competencias del estudiantado en la resolución de conflictos, el análisis de situaciones complejas, la gestión del aula, y la relación con las familias (Rendón, 2019). Así mismo, Tesouro-Cid et al. (2023) y Amor y Serrano (2018), indicaron que las habilidades sociales son necesarias para crear y mantener relaciones y poder reconocer y dar respuesta a los conflictos que puedan darse en el aula encontrando la vía de comunicación más adecuada en cada ocasión. Así como, no dejar de lado y trabajar competencias docentes no tradicionales como el liderazgo, la capacidad de adaptación, resolución de conflictos y el imprescindible trabajo en equipo. En la misma línea, Guillén y Perrino (2020) incluyeron que los futuros docentes deben ser competentes en el uso educativo de las tecnologías por su carácter motivador y por su potencial para alcanzar los objetivos y competencias clave en EF, fomentando su desarrollo y aplicabilidad en el mundo laboral.

En lo que respecta al contacto con el mundo profesional es fundamental que los estudiantes tengan experiencias prácticas en el ámbito laboral durante su formación universitaria (Higson & Parkes, 2010), con el objetivo de vincular los objetivos de aprendizaje específicos al contexto del mercado laboral y conseguir un mayor desarrollo en la adquisición de habilidades laborales durante dicho proceso. Molina-García et al. (2023), indicaron que para fomentar el desarrollo de las variables menos desarrolladas en CCAFYD como la comunicación oral y escrita, las habilidades sociales, y el trabajo en contextos internacionales entre otras, se recomienda introducir más horas de prácticas laborales a lo largo de todo el grado debido al impacto positivo de la experiencia laboral en el desarrollo de competencias profesionales. Así mismo, se recomienda focalizar en la mejora de habilidades como la capacidad de organización y planificación y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones.

Por tanto, y ante el incierto mercado laboral al que se enfrentan los estudiantes y la necesaria nueva perspectiva educativa, el objetivo de este estudio fue conocer y comparar la percepción del grado de desarrollo y de importancia otorgada a las competencias profesionales necesarias para el ejercicio profesional docente en el ámbito de la EF en estudiantes universitarios según la titulación (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Maestro en Educación Primaria con mención EF y Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas) y según la experiencia laboral previa y actual.

Método

Esta investigación se presentó con un diseño cuantitativo-descriptivo de corte transversal.

Muestra

La muestra estudiada, por conveniencia y disponibilidad, estuvo compuesta por 176 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación de una universidad pública española. El 61,9% (109) fueron hombres, mientras que el 38% (67) fueron mujeres con edades comprendidas entre 20 y 42 años (± 22.96 años, DS 3.245). Del total de la muestra un 48,8% pertenecían a 4º curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFyD), el 34,6% a 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria, especialidad de Educación Física (MEPEF), y el 16,4% al primer y único curso del Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En cuanto a la experiencia laboral, el 46% (81) de ellos trabajaba actualmente, mientras que el 53,9% (95) no trabajaba. En lo referente a la experiencia laboral previa el 82,9% (146) tenía experiencia laboral mientras que el 17,04% (30) no la tenía.

Instrumento

El instrumento de medición y recogida de datos fue un cuestionario *ad hoc*, de 15 preguntas compuesto por: ocho preguntas relativas a datos sociodemográficos, experiencia laboral y movilidad entre otras, cinco preguntas cualitativas relativas a su conocimiento en competencias, punto de vista y valoración de su formación universitaria en las mismas, y finalmente dos grupos de preguntas cuantitativas respecto a las 13 competencias seleccionadas como más demandadas que fueron las preguntas analizadas y contrastadas para el presente estudio. Las competencias profesionales evaluadas tienen su referencia y provienen de las competencias genéricas más valoradas por los docentes y profesiones en el libro Blanco del título de CCAfyD, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005, pp.214-217). De las 22 competencias que se indican en el documento se seleccionaron 13 por ser aquellas con mayores puntuaciones en cuanto a demanda laboral. Estas 13 competencias fueron las siguientes: toma de decisiones, capacidad de organización y planificación, comunicación oral y escrita, habilidades sociales/relaciones interpersonales, motivación por la calidad, capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, liderazgo, trabajo en contextos internacionales, adaptación a nuevas situaciones, iniciativa y espíritu emprendedor, capacidad de gestión de la información y trabajo en equipo. Las competencias fueron valoradas por los estudiantes a través de una escala Likert de 10 puntos en las que debían puntuar de 1 a 10, por orden de importancia

o grado de desarrollo siendo 1 poco y 10 mucho.

Procedimiento

El cuestionario se distribuyó al alumnado de forma online, a través de la plataforma *Google forms* contando con el apoyo de tres investigadoras, a disposición del alumnado para la resolución de dudas y consultas. La recogida de datos se realizó durante el primer trimestre de 2023 y estuvo a disposición del alumnado durante dos meses ya que coincidió con el cambio de semestre en la universidad.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado solicitando su autorización para participar en el estudio de forma voluntaria, garantizando el anonimato de los participantes e informando del fin de la investigación. Así mismo, para la recogida de datos se contó con la aprobación del comité de ética de la universidad en la que fue aplicado (UA2023-05-09 2).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el programa informático IBM SPSS 26.0 (IBM, Armonk, NY, EE.UU.) para Windows. El análisis de datos se realizó aplicando estadísticas descriptivas a través de tablas cruzadas, porcentajes y desviación estándar. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad de los datos. Para la comparación de variables, se utilizó el análisis de varianza o factor ANOVA unidireccional, post hoc Sheffe, y *t* de student. Se fijó un nivel de significación de $p \leq 0,05$.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de la titulación.

La Tabla 1 muestra la importancia que tienen las competencias profesionales para los estudiantes. De forma general apreciamos que las más valoradas fueron: *la resolución de problemas, las relaciones sociales / interpersonales, el trabajo en equipo*. Al segregar la muestra por titulación se aprecia que para los estudiantes de máster la competencia más valorada es *las habilidades sociales/relaciones interpersonales* mientras que para los estudiantes de CCAfyD es *la resolución de problemas*, y para el alumnado de MEPEF es *el trabajo en equipo*. Para las tres titulaciones la competencia con menor importancia otorgada fue *el trabajo en contextos internacionales* y no se encontraron diferencias significativas entre los grupos.

Tabla 1.
Valoración de la importancia de las competencias genéricas según titulación.

Competencias	Media Total	DS	MEPEF	DS	CCAFyD	DS	MÁSTER	DS	p
Toma de decisiones	8,24	1,98	8,41	2,11	8,08	1,99	8,34	1,69	,58
Capacidad de organizar y planificar	8,52	1,92	8,77	2,04	8,24	1,89	8,83	1,71	,17
Comunicación oral y escrita	8,32	1,96	8,66	2,02	8,08	1,93	8,31	1,89	,21
Habilidades sociales/relaciones interpersonales	8,65	1,92	8,74	2,04	8,40	1,88	9,21	1,74	,13
Motivación por la calidad	8,19	1,96	8,34	2,06	7,99	1,94	8,45	1,84	,41
Capacidad de análisis y síntesis	7,38	2,11	7,79	2,25	7,07	2,03	7,45	1,97	,12
Resolución de problemas	8,72	1,99	8,85	2,19	8,58	1,89	8,83	1,89	,68
Liderazgo	8,02	2,03	8,15	2,03	7,78	2,07	8,45	1,90	,25
Trabajo en contextos internacionales	6,63	2,17	6,95	2,50	6,52	2,05	6,28	1,70	,31

Adaptación con nuevas situaciones	8,50	1,94	8,62	2,19	8,42	1,83	8,48	1,76	,82
Iniciativa y espíritu emprendedor	7,99	1,97	8,28	2,10	7,77	1,91	8,03	1,82	,30
Capacidad de gestión de la información	7,85	1,98	8,23	2,22	7,65	1,90	7,66	1,63	,187
Trabajo en equipo	8,56	2,00	8,87	2,06	8,24	2,01	8,83	1,73	,12

Respecto a la valoración que hacen los estudiantes sobre el nivel de desarrollo percibido en cuanto a las competencias profesionales, se aprecia que, para los estudiantes de las tres titulaciones, *el trabajo en equipo* se percibe como la com-

petencia más desarrollada y el *trabajo en contextos internacionales* como la competencia menos desarrollada. Se aprecian algunas diferencias significativas entre algunas competencias y titulaciones, como se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2.

Valoración del nivel de desarrollo de las competencias profesionales según titulación

Competencias	DS	MEPEF	DS	CCAFyD	DS	MÁSTER	DS	p	
Toma de decisión	7,36	1,88	7,69	1,99	7,12	1,83	7,41	1,78	,19
Capacidad de organizar y planificar	7,34	2,10	7,95*	2,21	6,78*	2,03	7,69	1,67	,00
Comunicación oral y escrita	7,48	1,93	7,98*	1,94	7,05*	1,93	7,72	1,62	,01
Habilidades sociales/relaciones interpersonales	7,66	2,08	7,82	2,29	7,35	1,97	8,28	1,77	,08
Motivación por la calidad	7,57	1,99	7,92	2,13	7,23	1,93	7,83	1,75	,09
Capacidad de análisis y síntesis	6,93	2,05	7,52*	2,28	6,41*	1,86	7,21	1,76	,00
Resolución de problemas	7,69	1,96	7,97	2,00	7,48	2,01	7,76	1,72	,35
Liderazgo	7,15	2,08	7,41	2,16	6,77**	2,02	7,76**	1,90	,04
Trabajo en contextos internacionales	5,17	2,47	5,70*	2,72	4,63* **	2,43	5,66**	1,63	,01
Adaptación con nuevas situaciones	7,28	2,10	7,69*	2,37	6,85*	1,87	7,69	1,94	,02
Iniciativa y espíritu emprendedor	7,09	2,27	7,95*	2,04	6,38*	2,36	7,38	1,78	,00
Capacidad de gestión de la información	7,22	2,14	8,02*	2,29	6,55*	1,95	7,55	1,76	,00
Trabajo en equipo	8,49	1,94	9,07*	1,95	7,94* **	1,93	8,93* **	1,48	,00

* Diferencias significativa entre MEPEF, CCAFYD y Máster; ** Diferencias significativas entre CCAFYD y Máster

Al comparar las medias de la percepción de la importancia de las competencias con las valoraciones del grado de

desarrollo percibido, la Tabla 3, muestra que existen diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en todas las competencias exceptuando en la competencia de *trabajo en equipo*.

Tabla 3.

Comparativa entre la importancia otorgada a las competencias y el grado de desarrollo percibido

Competencias	Importancia	DS	Desarrollo	DS	p
Toma de decisión	8,24	1,989	7,36	1,889	,000
Capacidad de organizar y planificar	8,52	1,927	7,34	2,107	,000
Comunicación oral y escrita	8,32	1,966	7,48	1,930	,000
Habilidades sociales/relaciones interpersonales	8,65	1,927	7,66	2,080	,000
Motivación por la calidad	8,19	1,969	7,57	1,996	,000
Capacidad de análisis y síntesis	7,38	2,116	6,93	2,059	,001
Resolución de problemas	8,72	1,997	7,69	1,967	,000
Liderazgo	8,02	2,038	7,15	2,082	,000
Trabajo en contextos internacionales	6,63	2,171	5,17	2,474	,000
Adaptación con nuevas situaciones	8,50	1,948	7,28	2,105	,000
Iniciativa y espíritu emprendedor	7,99	1,971	7,09	2,274	,000
Capacidad de gestión de la información	7,85	1,989	7,22	2,149	,000
Trabajo en equipo	8,56	2,005	8,49	1,945	,626

La experiencia laboral desempeña un papel fundamental en la percepción de la importancia de las competencias, por tal razón los datos se analizaron segregando a la muestra según situación laboral actual. Los resultados mostraron, de forma general, que no existen diferencias significativas entre los estudiantes que están trabajando y los que no trabajan actualmente. Solo se aprecia una diferencia significativa

($p \leq 0,05$) en la *competencia oral y escrita* en donde los estudiantes que no trabajan dan una valoración más alta. Por otro lado, el análisis de la percepción de las competencias desarrolladas y la situación laboral actual no muestra diferencias significativas entre los grupos de estudiantes que trabajan actualmente y los que no lo hacen (Tabla 4).

Tabla 4.

Valoración de la importancia de las competencias profesionales según situación laboral actual (si trabaja o no actualmente)

Competencias	Percepción	NO	DS	SI	DS	p
Toma de decisión	Importancia	8,29	1,945	8,17	2,084	,686
	Desarrollo	7,33	1,795	7,41	2,005	,777
Capacidad de organizar y planificar	Desarrollo	7,43	2,003	7,22	2,230	,513
	Importancia	8,59	1,77	8,00	2,133	,047
Comunicación oral y escrita	Desarrollo	7,46	1,956	7,51	1,911	,883
	Importancia	8,75	1,688	8,53	2,180	,459
Habilidades sociales/relaciones interpersonales	Desarrollo	7,60	2,070	7,74	2,102	,656
	Importancia	8,26	1,841	8,10	2,119	,582
Motivación por la calidad	Desarrollo	7,56	1,972	7,58	2,036	,941

	Importancia	7,52	2,07	7,22	2,174	,360
Capacidad de análisis y síntesis	Desarrollo	6,97	2,008	6,88	2,129	,769
	Importancia	8,80	1,905	8,62	2,107	,547
Resolución de problemas	Desarrollo	7,79	1,810	7,58	2,144	,484
	Importancia	8,03	1,954	8,00	2,145	,919
Liderazgo	Desarrollo	7,07	2,007	7,25	2,177	,584
	Importancia	6,81	2,160	6,42	2,179	,235
Trabajo en contextos internacionales	Desarrollo	5,22	2,498	5,11	2,460	,770
	Importancia	8,61	1,881	8,37	2,028	,417
Adaptación con nuevas situaciones	Desarrollo	7,19	1,975	7,38	2,256	,545
	Importancia	8,07	1,925	7,89	2,031	,537
Iniciativa y espíritu emprendedor	Desarrollo	7,07	2,349	7,11	2,197	,914
	Importancia	8,07	1,920	7,59	2,048	,110
Capacidad de gestión de la información	Desarrollo	7,35	2,162	7,07	2,138	,402
	Importancia	8,72	1,784	8,37	2,233	,256
Trabajo en equipo	Desarrollo	8,68	1,758	8,27	2,133	,161

El análisis de las valoraciones del alumnado de la importancia de las competencias según la experiencia laboral previa revela que no existen diferencias significativas entre los dos grupos analizados. No ocurre lo mismo en la percepción de las competencias más desarrolladas donde se encuentran

algunas diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre los dos grupos, siendo más valorada, por los estudiantes con experiencia laboral previa la competencia de *habilidades sociales/relaciones interpersonales* ($p=0,034$) y la *resolución de problemas* ($p=0,019$), (Tabla 5).

Tabla 5.

Valoración de la importancia de las competencias profesionales y su grado de desarrollado según experiencia laboral previa del alumnado.

Competencias	Percepción	NO	DS	SI	DS	p
Toma de decisión	Importancia	8,23	2,161	8,24	1,959	,987
	Desarrollo	6,97	2,008	7,45	1,861	,207
Capacidad de organizar y planificar	Desarrollo	7,20	2,295	7,36	2,074	,701
	Importancia	8,37	2,042	8,31	1,957	,883
Comunicación oral y escrita	Desarrollo	6,93	2,227	7,20	1,852	,087
	Importancia	8,50	1,943	8,68	1,930	,646
Habilidades sociales/relaciones interpersonales	Desarrollo	6,93	2,164	7,82	2,038	,034
	Importancia	8,20	1,955	8,18	1,979	,970
Motivación por la calidad	Desarrollo	6,93	2,033	7,70	1,970	,056
	Importancia	7,47	2,080	7,36	2,130	,808
Capacidad de análisis y síntesis	Desarrollo	6,77	2,112	6,96	2,054	,643
	Importancia	8,73	2,100	8,71	1,983	,958
Resolución de problemas	Desarrollo	7,27	2,196	7,78	1,914	,019
	Importancia	7,83	1,877	8,05	2,074	,589
Liderazgo	Desarrollo	6,58	2,129	7,28	2,057	,073
	Importancia	6,73	2,016	6,61	2,208	,777
Trabajo en contextos internacionales	Desarrollo	4,87	2,543	5,23	2,464	,462
	Importancia	8,43	2,128	8,51	1,916	,838
Adaptación con nuevas situaciones	Desarrollo	6,83	2,198	7,37	2,081	,204
	Importancia	7,87	1,871	8,01	1,997	,711
Iniciativa y espíritu emprendedor	Desarrollo	6,53	2,501	7,21	2,216	,141
	Importancia	8,00	1,965	7,82	1,999	,656
Capacidad de gestión de la información	Desarrollo	6,83	2,379	7,30	2,099	,279
	Importancia	8,57	2,112	8,55	1,990	,977
Trabajo en equipo	Desarrollo	8,50	1,852	8,49	1,970	,986

En cuanto al análisis de datos dentro de la misma titulación y la situación laboral (alumnado que está trabajando actualmente y alumnado que no trabaja), no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre el alumnado de CCAfD y el alumnado de Máster. Por otro lado, los estudiantes de MEPEF, que no trabajan actualmente, otorgaron una mayor importancia y diferencias estadísticamente significativas, en las competencias de *expresión oral y escrita* ($p=0,04$) y *liderazgo* ($p=0,03$). Así mismo, percibieron más desarrolladas la competencia *motivación por la calidad* que sus compañeros que no trabajan actualmente ($p=0,05$).

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue conocer y

comparar la percepción del grado de desarrollo y de importancia otorgada a las competencias profesionales necesarias para el ejercicio profesional docente en el ámbito de la EF en estudiantes universitarios según la titulación y la experiencia laboral actual y previa.

De nuestros hallazgos se desprende que, a nivel general, los futuros docentes y maestros de EF perciben de forma satisfactoria las competencias profesionales desarrolladas durante su formación inicial. Sin embargo, existen percepciones más elevadas en lo referido al grado de importancia otorgado a las mismas para un desarrollo profesional docente eficaz y adecuado en comparación con las competencias adquiridas. Por tanto, existe un desequilibrio significativo entre la importancia y el alcance de las competencias

necesarias para el ejercicio profesional futuro. Estas diferencias se dan en todas las competencias analizadas a excepción de la competencia referida al trabajo en equipo en la cual coinciden en su percepción como la más importante y la más desarrollada. Según Franco-Sola y Figueras (2020), el futuro profesorado de EF de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria considera primordial la habilidad de trabajar con sus iguales para el alcance de una mejor labor profesional, al igual que perciben estar preparados para poder implementar esta capacidad vinculada a competencias sociales, emocionales o vivenciales donde se focaliza la atención en el desarrollo de valores como el respeto, la aceptación de perspectivas diversas o la colaboración entre la comunidad educativa como garantía del éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, el trabajo en equipo cobra especial relevancia en los procesos formativos ya que permitirá a los futuros docentes de EF trabajar colaborativamente con sus compañeros de profesión sean o no de su misma disciplina. El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomenten esta competencia podrían potenciar en los estudiantes un mayor compromiso con su proceso formativo y fomentar futuros profesionales más reflexivos y críticos (Navarro et al., 2015).

Por otro lado, en estudios actuales realizados por Ojeda-Nahuelcura et al. (2023), en cuanto a la formación de profesionales en la EF, las relaciones interpersonales fue una de las competencias más valoradas formando parte de este grupo el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el compromiso ético, las habilidades interpersonales y el aprendizaje autónomo.

En este caso, las competencias profesionales más importantes para los estudiantes universitarios de las titulaciones analizadas han sido las relacionadas con la resolución de problemas, las habilidades sociales y el trabajo en equipo. Los estudiantes de CCAFD consideraron que en su futuro profesional docente la resolución de problemas será la competencia más importante. En esta línea, los futuros profesores de EF valoran la adquisición de habilidades para definir hipótesis sobre las diversas situaciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para planificar proyectos y para desarrollar alternativas que les permitan abordar, resolver e incluso verificar las posibles acciones e intervenciones en su ejercicio profesional (Bernate et al., 2021). Para los estudiantes de MEPEF y los estudiantes de Máster de formación del Profesorado las competencias fundamentales para el ejercicio profesional fueron el trabajo en equipo y las habilidades sociales respectivamente. La adquisición de estas y otras competencias contribuyen a la satisfacción de los estudiantes con la formación inicial recibida siendo este aspecto de gran relevancia para garantizar el bienestar y la motivación por el desempeño profesional, en este caso en el aula de EF (Griffin, 2010; Zurita et al., 2017).

Skaniakos et al. (2019), en una investigación realizada en diferentes facultades finlandesas en las que se hizo una autoevaluación de competencias, observaron que las puntuaciones más altas procedían de la Facultad de Educación.

En la misma línea, y en lo que respecta a estudios de autoevaluación competencial en varias titulaciones, Nadal y Rodríguez-Olay (2022), y Cañabate et al. (2019), observaron diferencias significativas donde el alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil presentaba valores inferiores en la autoevaluación competencial que los grados de Maestro en Educación Primaria, Pedagogía, Psicología y doble grado en Educación Infantil y Primaria.

En el mismo marco de la mención de EF, también existen trabajos como los de Ojeda-Nahuelcura et al. (2022), que estudian la evaluación de competencias genéricas en profesores de EF en lo que se refiere a importancia y grado de desarrollo. Estos autores consideraron las competencias genéricas fundamentales en todos los campos profesionales y estudiaron las competencias genéricas que poseen los profesores de EF recientemente egresados y cómo las transfieren al contexto profesional. Los resultados indicaron que las competencias más importantes para trabajar en el sistema laboral según los recién egresados fueron la diversidad y multiculturalidad y el compromiso ético, siendo las menos importantes la capacidad de comunicarse en un segundo idioma (inglés) y las habilidades en el uso de las TIC. En cuanto a las competencias que poseen más desarrolladas durante su formación académica los egresados indicaron la capacidad de trabajo en equipo, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad y las habilidades para buscar y procesar información de fuentes diversas. Al igual que la importancia atribuida, las competencias que se percibieron como menos desarrolladas en la universidad fueron la capacidad para comunicarse en un segundo idioma y las habilidades en el uso de las TIC. En este caso, el presente estudio coincide con Ojeda-Nahuelcura et al. (2022), en cuanto a que la competencia de trabajo en contextos internacionales fue percibida como la menos importante y la menor desarrollada lo que puede ir precedido de una menor competencia en la capacidad para comunicarse en un segundo idioma.

En lo que respecta a la inmersión al mundo laboral de forma paralela a los estudios, parece que fomenta y refuerza en los futuros docentes competencias sociales, interpersonales y la resolución de problemas. En este caso se apreciaron valoraciones más altas en cuanto a la importancia otorgada en la *competencia oral y escrita* por aquellos estudiantes que no estaban trabajando actualmente sin existir diferencias estadísticamente significativas. Por el contrario, en la percepción de las competencias más desarrolladas se encontraron algunas diferencias significativas entre los dos grupos (con y sin experiencia laboral previa), siendo más valorada, por los estudiantes con experiencia laboral previa la competencia de habilidades sociales/relaciones interpersonales ($p=0,034$) y resolución de problemas ($p=0,019$).

En este sentido, los Prácticums en los estudios universitarios como una vía directa para la aproximación al mundo laboral, parece no estar siendo suficiente para los estudiantes. Por ejemplo, en la investigación de Álvarez et

al. (2008), los docentes señalaron la importancia de potenciar en el Prácticum I las competencias transversales y específicas comunes señaladas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, encontrando que el 86,9% de las 23 competencias transversales estudiadas obtienen una puntuación por encima del 75%, lo que indica que son consideradas imprescindibles, y el 95,6% de las específicas comunes de la titulación son percibidas como imprescindibles. En este mismo estudio los docentes en relación con las competencias transversales adquiridas y la importancia de potenciar la asignatura de Prácticum indicaron que sólo el 30,4% de las competencias específicas comunes son percibidas como muy desarrolladas.

De este modo, las experiencias laborales a través de las prácticas son altamente valoradas por el estudiante favoreciendo de una forma altamente positiva el conocimiento de estas competencias profesionales y su desarrollo. Estudios de Leiva (2004), encontraron que aquellos estudiantes con experiencia laboral previa tenían mayores preferencias hacia la competencia de emprender frente a los que no poseían experiencia laboral previa, y trabajos más recientes como el de González-Serrano et al. (2017), indicaron que los estudiantes con experiencias prácticas durante la carrera poseen mayores facilidades a la hora de encontrar trabajo tras graduarse. De este modo, resulta lógico, que las universidades utilicen las prácticas como medio para proporcionar a los estudiantes experiencias que desarrollen competencias acordes al mundo laboral y prepararlos para su futuro (Moghaddam, 2011).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como limitación encontrada se detectó que resultaría beneficioso segmentar la evaluación de las competencias profesionales por ámbitos laborales dentro de la EF, teniendo en cuenta por un lado la formación recibida en función de la especialidad estudiada y, por otro lado, segregando las necesidades que se demandan en cada ámbito laboral, teniendo en cuenta la docencia, la gestión deportiva, el rendimiento deportivo y el ámbito de la salud.

Así mismo, encontramos una necesidad imperante de actualizar las competencias que se encuentran en el libro blanco del título de CCAFYD, tratando de ajustarse las necesidades existentes de la sociedad actual y de forma paralela ajustar una herramienta de medición y evaluación de las mismas acorde a las exigencias del mercado laboral actual.

Para ello, una interesante futura línea de investigación sería plantear el estudio de estas variables, según el ámbito laboral, así como complementarlo de forma longitudinal con un seguimiento del estudiante una vez ya esté incorporado en el mundo laboral. De esta manera se podría evaluar su percepción de las competencias demandadas, el grado de importancia que percibe de las mismas y su nivel de desarrollo desde su experiencia como estudiante, así como desde su desempeño profesional en activo estableciendo comparaciones que puedan ayudar a la formación de los

egresados y su idoneidad para el desempeño exigido.

Conclusiones

En un intento de llegar a una aproximación de poder medir el grado de importancia y desarrollo de las competencias profesionales que todo docente ha de poner en práctica para dar respuesta a los cambios que sufre la sociedad, y definir una identidad docente acorde a los nuevos tiempos, se concluye que:

Los estudiantes de las tres titulaciones analizadas (MEPEF, CCAFYD y Máster) presentaron unas percepciones más elevadas en lo referido al grado de importancia otorgado de las competencias profesionales evaluadas que a la percepción de grado de desarrollo de las mismas.

Las competencias a las que se les otorgaron mayor importancia fueron la *resolución de problemas* (CCAFyD), las *habilidades sociales/ relaciones interpersonales* (Máster) y el *trabajo en equipo* (MEPEF). En cuanto a la mayor percepción de desarrollo durante sus estudios fue seleccionada de manera conjunta en los tres grupos, la competencia de *trabajo en equipo*, coincidiendo con la menor importancia percibida y menor grado de desarrollo en la competencia de *trabajo en contextos internacionales*.

En lo que respecta a su influencia en el ámbito laboral los estudiantes con experiencia laboral previa dieron mayor importancia la competencia de *habilidades sociales/ relaciones interpersonales* y *resolución de problemas*, y aquellos estudiantes que no estaban trabajando actualmente valoraron más positivamente *la competencia oral y escrita* como la más importante, presentando algunas diferencias significativas entre los grupos de con y sin experiencia laboral previa.

Finalmente, los resultados de este trabajo pretenden aportar información que posibilite un acercamiento entre el mundo académico y el mundo profesional en el ámbito de las CCAFYD, y MEPEF, con intención de mejorar la empleabilidad y desempeño de los futuros graduados en el ámbito de la EF.

Referencias

- Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (2005). Libro blanco título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte. <https://www.aneca.es/libros-blancos-verifica>
- Álvarez-Arregui, E., Iglesias-García, M. T., & García-Rodríguez, M. S. (2008). Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio. *Aula Abierta*, 36(1-2), 65-78. <http://hdl.handle.net/10651/26925>
- 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/S071807052018000200009>
- Anderson, L., Londoño, D., & Martínez, G. (2022). Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: Definiciones conceptuales y operacionales. *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, 9(1), 20-30. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.002>

- Arellano, M. A., Soto, M. F, Bravo, P. & Yáñez, J. P. (2020). Repensar la formación profesional en la hospitalidad desde las habilidades blandas y la ética. I Simposio Latinoamericano en Gestión de Emprendimientos Turísticos (2020), Escuela de Administración Hotelera y Gastronómica, Universidad de Valparaíso, Chile.
- 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>
- Bernate, J., Fonseca, I., Guataquira, A., & Perilla, A. (2021). Competencias digitales en estudiantes de Licenciatura en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (41), 309-318. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.85852>
- 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.v0i35.64812>
- Colomer, J., Cañabate, D., Stanikunien, B., & Bubnys, R. (2021) Formulating modes of cooperative learning for education for sustainable development. *Sustainability*, 13(6), 1-10. <https://doi.org/10.3390/su13063465>
- Comisión Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Del Estado, B. O. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín oficial del estado*, 30, 44037-44048. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- DeSeCo (2000). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, background paper, OCDE.
- Díaz-Carrera, C. (2010). El líder como generador de sentido. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 5, 239-248. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.1854>
- Franco-Sola, M., & Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *RICCAFD: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114-123. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- González-Serrano, M. H., Crespo, J., & Pérez, C. (2017). Influencia de la experiencia laboral y del entorno social próximo en las intenciones de emprender de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Journal of Sports Economics & Management*, 1(7), 14-29. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1602>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. <https://doi.org/10.15581/004.5.26536>
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. <https://doi.org/10.26522/jitp.v16i.3784>
- 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>
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Coord.) (2010). La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. Barcelona: Graó
- Higson, H., & Parkes, E. (2010). Preparing aston business school students for placement. En N. Becket y P. Kemp (eds.), *Enhancing graduate employability in business and management, hospitality, leisure, sport, tourism* (pp. 42-51). Newbury, UK: Threshold Press.
- Leiva, J. C. (2004). Estudio exploratorio de la motivación emprendedora en el ITCR. En S. Roig, D. Ribeiro, R. Torcal, A. De la Torre y E. Cerver (Eds.), *El emprendedor innovador y la creación de empresas de I+D+I* (pp. 323-339). Valencia, España: Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2016). La formación inicial de maestros: Una responsabilidad compartida. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 09-16. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.68201>
- Moghaddam, J. M. (2011). Perceived effectiveness of business internships: Student expectations, experiences, and personality traits. *International Journal of Management*, 28(4), 287-303. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/perceived-effectiveness-business-internships/docview/1008666421/se-2?accountid=17192>
- Molina-García, N., González, M. H., & López, S. (2023). Competencias profesionales del alumnado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. Los eventos deportivos. Impacto, Turismo y Tecnología. Congreso Iberoamericano de Economía del Deporte. Libro de Actas. Universidad de Valencia. <http://dx.doi.org/10.7203/PUIV-OA-590-0>
- 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>
- Navarro, I., González, C., López, B., & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales a través de prácticas pedagógicas multidisciplinares y trabajo cooperativo. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.

- <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- OECD (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- OECD (2018). The future of education and skills. Education 2030. <http://go.uv.es/1fDpQnn>
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., & Fuentes-Nieto, T. (2023). Impact of generic or transversal competences on the performance of specialists in physical education and sports sciences: A systematic review. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100418. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100418>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). La agenda para el desarrollo sostenible. Nueva York: ONU.
- 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 de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/349834>
- Pazo, C. I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 5-8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732288001>
- 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, 143-179. <http://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>
- Romero, C., Zagalaz M. L., Romero, M., & Martínez, E. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 62-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i19.34641>
- Rodríguez-Gómez, I., del Valle Díaz, M. S., & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 383-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*, 5, 44 – 67. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.003>
- SBL (Association for the professional quality of teachers). (2003). Competence requirements. Recuperado de <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&10>.
- 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>
- Tesouro-Cid, M., Puiggali, J., Felip, N., & Cañabate, D. (2023). Evolución de la importancia y trabajo de competencias genéricas en la mención de Educación Física en la Universidad de Gerona. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 49, 786-796. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98693>
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2019). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Zurita, F., Viciano, V., Padial, R., & Cepero, M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 349-367. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681017>

Datos de los autores:

Nuria Molina García
 María Alejandra Ávalos-Ramos
 Lilyan Vega Ramírez

n.molina@ua.es
 sandra.avalos@ua.es
 lilyan.vega@ua.es

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a