

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN EN CIENCIAS DEL DEPORTE

PARTICIPATORY EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: TRENDS AND THEIR IMPACT ON TRAINING IN SPORTS SCIENCES

Jaime Casterad Seral¹ V́ctor Murillo Lorente¹ Joś Antonio Poblador Vallés¹ Luis Pueyo Romeo² Javier Álvarez Medina¹ ¹ Facultad Ciencias de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza, España² Departamento de Fisiatría y Enfermería, Universidad de Zaragoza, España

Autor para la correspondencia:

Jaime Casterad Seral
jcaster@unizar.es

Título abreviado:

Tendencias e Impacto de la Evaluación Participativa en Ciencias del Deporte

Cómo citar el artículo:

Casterad Seral, J., Murillo Lorente, V., Poblador Vallés, J.A., Pueyo Romeo, L., & Álvarez Medina, J. (2024). Evaluación participativa en educación superior: Tendencias y su impacto en la formación en ciencias del deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(62), 2072. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i62.2072>

Recepción: 15 junio 2023 / Aceptación: 20 septiembre 2024

Resumen

El presente estudio examina la influencia de la asignatura de Deportes de colaboración-oposición en el desarrollo de competencias dentro del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la educación superior. A través de la aplicación de un cuestionario basado en una escala Likert de 1 a 5, se evaluaron las percepciones de los estudiantes respecto a las competencias adquiridas al concluir la asignatura durante tres años académicos consecutivos: 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. La muestra estuvo compuesta por un total de 147 participantes. Los hallazgos revelaron variaciones significativas en la percepción de las competencias, registrando tamaños de efecto desde moderados a muy grandes. Se implementaron estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a fortalecer aquellas competencias con evaluaciones menos favorables. Los resultados subrayan la importancia del proceso de aprendizaje y la capacidad de aprender de manera efectiva, destacando un impacto positivo particularmente en las competencias sistémicas. Se concluye que la integración de metodologías que combinan la enseñanza práctica, reflexión, colaboración y experiencia resulta fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias en estudiantes universitarios, contribuyendo así a su preparación para afrontar los desafíos de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Evaluación por pares, centro universitario de formación, educación por competencias, metodologías activas.

Abstract

This study investigates the impact of the Collaborative-Opposition Sports course on competency development within the Physical Activity and Sports Science degree in higher education. Utilizing a questionnaire based on a 1 to 5 Likert scale, student perceptions regarding competencies gained upon completing the course over three consecutive academic years: 2018-2019, 2019-2020, and 2020-2021 were assessed. The sample consisted of a total of 147 participants. Findings indicated significant variations in competency perceptions, with effect sizes ranging from moderate to very large. Teaching-learning strategies were implemented to enhance those competencies receiving less favourable evaluations. The results emphasize the importance of the learning process and the ability to learn effectively, particularly highlighting a positive impact on systemic competencies. It is concluded that the integration of methodologies combining teaching-practice, reflection, collaboration, and experience is crucial for the development of skills and competencies in university students, thereby contributing to their preparedness to face the challenges of contemporary society.

Keywords: Peer assessment, university training center, competency-based education, active methodologies.

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Introducción

La sociedad global actual ha supuesto un cambio de paradigma en la educación universitaria, que se refleja en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, donde se establece que el nuevo marco de enseñanza debe poner el acento en desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes que les permita enfrentarse a los desafíos de la vida contemporánea (Declaración de Bolonia, 1999). Hay que formar estudiantes autónomos, participativos con flexibilidad cognoscitiva, pensamiento complejo, juicio crítico y reflexivo, que se conviertan en ciudadanos responsables, además de buenos profesionales, capaces de adaptarse y actuar de manera eficaz en la sociedad actual del conocimiento sometida a rápidos y profundos cambios (Rodríguez-Gómez et al., 2018).

El Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias modificado por distintas normativas (RD 861/2010, RD 96/2014, RD 43/2015) y el Marco Europeo de Cualificaciones de la Educación Superior (Real Decreto 1027/2011), incorporan referencias a dos tipos de competencias en la enseñanza universitaria, las competencias específicas relativas a un ámbito disciplinar concreto y las competencias transversales transferibles a otros contextos relacionadas con el desarrollo personal-social del individuo, que no dependen de un ámbito temático específico sino que pueden desarrollarse en distintas disciplinas académicas o profesionales (Rodríguez-Gómez et al., 2018). Estas competencias se entienden como una necesidad social y profesional incipiente, burocráticamente aceptada para gestionar y reaccionar ante el cambio y la empleabilidad ya que están estrechamente ligadas a las demandas sociales y laborales del mercado actual (Martínez-Otero et al., 2018; Medina & Jaruta, 2013).

Las competencias transversales relacionadas con la evaluación participativa son aquellas que los estudiantes ponen en práctica cuando valoran sus actuaciones y producciones (autoevaluación), las de sus compañeros (evaluación entre iguales, por pares, pequeños grupos, recíproca), entre dos personas (coevaluación alumno-profesor; alumno-alumno) o las del profesorado (heteroevaluación) (Rodríguez-Gómez et al., 2018).

La participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su propia evaluación potencia el desarrollo de las competencias a través de una serie de elementos como la reflexión, colaboración, implicación, motivación y mejora los resultados de los mismos si junto a los profesores, se convierten en socios responsables del aprendizaje y progresivamente van asumiendo la responsabilidad de los procesos y desarrollando la capacidad para juzgar la calidad de su propio trabajo, así como el de los otros, según unas normas acordadas (Boude & Associates, 2010; Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez, & Gómez-Ruíz, 2012; Thomas, Martin, & Pleasants, 2011).

La inquietud actual del profesorado universitario en la Enseñanza Superior por recibir el feedback de los alumnos que impliquen la mejora de los procesos de enseñanza queda reflejada en diferentes investigaciones sobre la adquisición y transferencia de competencias (Jarauta & Medina, 2013; Martínez-Clares & González-Morga, 2018; Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro, & Urosa-Sanz, 2016; Pérez-Vázquez & Vila-Lladosa, 2013; Salmerón, 2013; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi, & Aguilar, 2013).

Actualmente la sociedad nos demanda alumnos y alumnas que aprendan conocimientos y competencias ligados a ciertas disciplinas, por una parte, pero también competencias transversales que aseguren, en primer lugar, la capacidad de seguir aprendiendo y actualizarse a lo largo de la vida, de la mano de los nuevos avances y descubrimientos, según las necesidades que vayan surgiendo. No se trata sólo de acumular conocimientos, sino más bien de transformar la información en conocimientos en los que basar la actuación profesional y permitan, además, juzgarla, valorarla y utilizarla para transformar la realidad (ANECA, 2011).

Así, las competencias, entendidas como la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades, son, por una parte, algo que el estudiante tiene que aprender y, por otra, permiten una aplicación del conocimiento que nos acerca a otras formas de aprendizaje en cuanto que sirven para contrastar una forma de entender las cosas; esta forma puede ser errónea o acertada y, en realidad, esto no importaría demasiado desde el punto de vista del aprendizaje, siempre que el estudiante aproveche la oportunidad, con ayuda del profesor, de reflexionar sobre los resultados de su actividad y aprenda de esta retroalimentación. (ANECA, 2011).

El contexto de este trabajo se realiza en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, titulación en la que se aprende a ser profesional competente en cinco perfiles: enseñanza de la actividad física y el deporte, entrenamiento deportivo, actividad física y calidad de vida, gestión y recreación deportiva. El trabajo desarrollado se basa en un entorno de enseñanza orientada al aprendizaje, eje central de la reforma en la que se encuentra inmerso el sistema universitario español, donde un programa se debe juzgar en términos de su efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado, debe ser un punto de partida para la toma de decisiones anuales, gracias a la participación activa y retroalimentación obtenida a partir de los resultados de los alumnos, que ayuden a mejorar el proceso (Gessa, 2011).

Este trabajo es la continuación de un proceso de mejora continua dentro de la asignatura deportes de colaboración-oposición del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que ha seguido el siguiente proceso:

1. Construcción y validación cuestionario para evaluar el proceso de enseñanza de la técnica deportiva por pares en la Enseñanza Superior (ETEPES) (Álvarez et al., 2019).
2. Opinión del alumnado proceso de enseñanza de la técnica deportiva por pares en la Enseñanza Superior (ETEPES) (Álvarez-Medina et al., 2022)
3. Inclusión de la evaluación participativa en la enseñanza superior de los deportes colectivos (Álvarez-Medina et al., 2020).

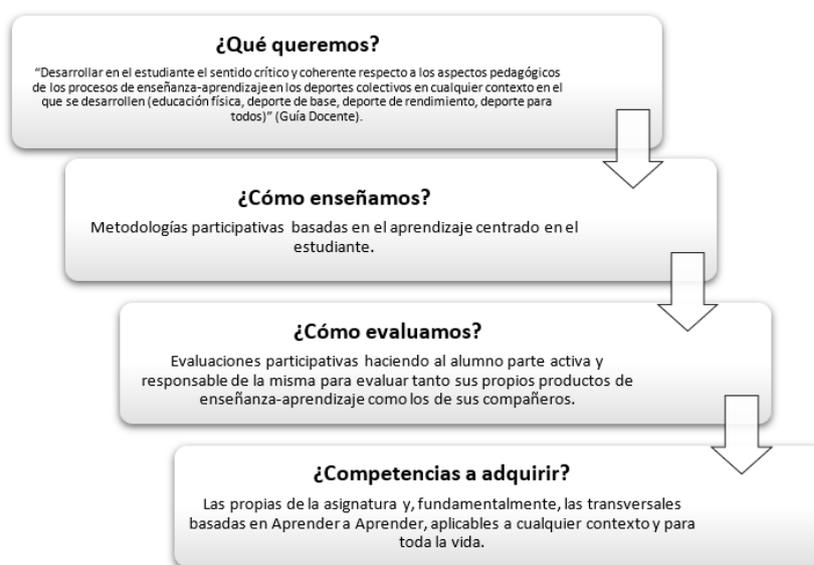
Los resultados de las publicaciones anteriores sobre evaluaciones y metodologías participativas muestran como los estudiantes están de acuerdo con los beneficios que estas aportan, confirmando lo establecido por otros autores como una de las formas más efectivas para mejorar el desarrollo de estrategias interpersonales, incrementar la intencionalidad formativa, fomentar el diálogo y la capacidad de realizar juicios con los otros compañeros e incluso docentes para evaluar, mejora los procesos y productos del aprendizaje de las materias específicas así como el desarrollo de competencias en general, produciendo un cambio actitudinal hacia el aprendizaje. Todo ello, supone un indudable valor formativo que ayuda a formar alumnos más autónomos, responsables, críticos (Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gómez, & Gómez-Ruiz, 2012; Moreno-Murcia, Aracil, & Reina, 2014; Prins, Sluijsmans, Kirschner, & Strijbos, 2005) y como la sociedad demanda, ciudadanos democráticos (Valdivieso et al., 2013), capaces de insertarse en el mercado laboral y adaptarse al mismo a lo largo de la vida.

Una vez incluidos, como sugiere Salmerón (2013), métodos innovadores docentes proactivos con evaluaciones participativas para facilitar el desarrollo y la consecución de las competencias necesarias para transferir conocimiento e innovar en el puesto de trabajo (Muñoz-San Roque et al., 2016), falta medir el grado de adquisición de las competencias establecidas en el Grado. De esta manera, en el presente trabajo se muestra una manera de conocer la opinión de los alumnos en cuanto a las competencias desarrolladas, y como dentro de la asignatura objeto de estudio se trabaja para la mejora de aquellas peor evaluadas.

El objeto de estudio de esta investigación es evaluar la valoración del alumnado acerca de las competencias de la asignatura de "Deportes de colaboración-oposición" y tratar de mejorar la adquisición de dichas competencias, especialmente aquellas en las que se obtienen peores resultados.

La hipótesis de investigación responde a que los estudiantes participantes en la asignatura de Deportes de colaboración-oposición perciben de forma positiva las competencias evaluadas, si bien el trabajo en aquellas peor evaluadas puede provocar un efecto positivo en su adquisición en años posteriores.

Figura 1
Estructura del objeto de estudio



Material y Método

Se llevó a cabo un estudio longitudinal selectivo en estudiantes de 2º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la asignatura "Deportes de colaboración-oposición. Los cursos analizados fueron:

- 2018-2019, 47 participantes.

- 2019-2020, 2º semestre, 54 participantes.
- 2020-2021, 46 participantes.

El 76.1% de los estudiantes son del género masculino, mientras que el 23.8% son del género femenino.

Cabe destacar que a partir del 2º semestre del curso 2019-20 se desarrollaron bajo las restricciones sanitarias motivadas por la pandemia del COVID-19.

Instrumento

Las competencias generales que se plantean para esta asignatura se dividen en:

- Instrumentales
- Personales y de relación interpersonal
- Sistémicas
- Otras

Para poder saber si se han conseguido las competencias, se elaboró un cuestionario formado por todas las descritas en la guía docente de la asignatura de "Deportes de colaboración-oposición".

Tabla 1

Listado de competencias Instrumentales, Personales e interpersonales, Sistémicas y otras

Competencias
Instrumentales
C.I.1.-Capacidad de análisis y síntesis aplicadas a la gestión y organización de las actividades físicas y deportivas
C.I.2.-Utilización de técnicas de comunicación oral y escrita adecuadas. tanto en contextos académicos (en sus distintas manifestaciones) como en situaciones de carácter divulgativo
C.I.3.-Comprensión de la literatura científica referente a la actividad física y el deporte en lenguas de presencia significativa en dicho ámbito. así como correcta expresión en las citadas lenguas
C.I.4.-Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del deporte
C.I.5.-Organización y planificación del trabajo propio estableciendo pautas y estrategias apropiadas a cada situación
C.I.6.-Desarrollo de hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional
C.I.7.-Aplicación de los conocimientos sobre las diferencias de género en las AFE y deportivas en cualquier ámbito profesional del GCCAFD
C.I.8.-Aplicación de los conocimientos para atender profesionalmente a cualquier colectivo o individuo con necesidades especiales
Personales e interpersonales
CPEI.1.-Conocer y actuar dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional referido tanto a las relaciones con los usuarios como a la organización y gestión de la actividad física propiamente dicha
CPEI.2.-Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en el desempeño profesional
CPEI.3.-Compromiso con los valores educativos y sociales del deporte y la actividad física como propios de una cultura de paz y democracia
CPEI.4.-Razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas en todas aquellas ocupaciones propias del desempeño profesional
CPEI.5.-Desarrollar habilidades de dirección liderazgo relación interpersonal y trabajo en equipo
CPEI.6.-Capacidad de integración en equipos multidisciplinares
Sistémicas
C.S.1.-Capacidad para la adaptación a nuevas situaciones y a cambios en el entorno
C.S.2.-Iniciativa y coherencia en la resolución de problemas
C.S.3.-Actitud positiva y aptitud suficiente para el aprendizaje autónomo
C.S.4.-Capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones
Otras
C.O.1.-Capacidad para entenderse en un contexto internacional
C.O.2.-Aplicación de la teoría a la práctica
C.O.3.-Habilidades de investigación
C.O.4.-Conocimiento de otras culturas
C.O.5.-Habilidad para trabajar de forma autónoma
C.O.6.-Diseño y gestión de proyectos
C.O.7.-Motivación de logro
C.O.8.-Sensibilidad medioambiental

Nota: CI (Competencia Instrumental); CPEI (Competencias Personales e Interpersonales); CS (Competencias Sistémicas); CO (Competencias Otras).

En dicho cuestionario se indica de forma cuantitativa la percepción del alumno en cuanto a las competencias generales, utilizando la escala Likert 1-5 donde 1 corresponde “no la he adquirido” y 5 “la he adquirido totalmente” y también en cuanto a las subcompetencias, en cuyo caso hay que marcar si se consideran que se dan. Además de forma cualitativa al final del cuestionario se permite dar la opinión sobre las competencias y subcompetencias planteada.

Procedimiento

La recogida de los cuestionarios se realizó a través de la plataforma Google Forms. Se solicitó a cada uno de los participantes a la finalización de la asignatura en cada uno de los años académicos, y en presencia del profesor responsable, que lo cumplimentaran y consultaran cualquier tipo de duda que tuvieran con los ítems.

El criterio de inclusión es que participarán en el estudio todos los alumnos y alumnas matriculados en la asignatura en cada año académico, mientras que el único criterio de exclusión establecido fue el no optar a la evaluación continua de la asignatura en función de lo establecido en la guía docente, como puede ser la falta de asistencia a clase.

A lo largo de cada año académico los alumnos van asimilando progresivamente los procesos de aprendizaje en lo cognitivo, emocional y conductual, facilitando la valoración de los productos de aprendizaje (Muñoz-San Roque et al., 2016). Aunque el total de las competencias deben adquirirse al final del grado, la obtención y el aprendizaje de las competencias enmarcadas en esta asignatura unidas a las aportaciones de los alumnos a través de la valoración final, aportan una retroalimentación valiosa para ayudar a entender y mejorar el proceso establecido, resaltando la importancia de conocer la opinión de los alumnos al ser los principales protagonistas (Santos-Rego et al., 2017; Tejada & Ruiz, 2016) y los principales afectados de su acción pedagógica (Dugas, 2006; Martínez-Otero et al., 2018).

Durante todo el estudio se garantizó el anonimato de las respuestas en cumplimiento de las normas éticas de investigación del Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Zaragoza (2018), administrando y siendo aceptado por los participantes el correspondiente consentimiento informado para participar en el estudio.

Intervención

El feedback obtenido en el curso 2018-2019 se consideró y se tuvo en cuenta para la mejora de la asignatura en los siguientes cursos, tanto en la puntuación de cada competencia, como en los comentarios aportados por los alumnos. Algunos de estos comentarios fueron:

- “Creo que muchas de las competencias aquí nombradas estaría muy bien adquirirlas si realmente es un objetivo propuesto en esta asignatura, creo que la manera que se ha desarrollado esta asignatura ha sido dando mucha prioridad a algunos temas. El tema del medioambiente, de las adaptaciones curriculares, la igualdad de género, la interculturalidad... creo que para nada se han tratado, ...”.
- “¿Conocimiento de otras culturas? ¿Sensibilidad medioambiental? No he oído ni una palabra sobre esto”.

Con el objetivo de seguir mejorando en todas aquellas competencias especialmente relacionadas con “Aprender a Aprender”, en el curso 2019-2020 y en el curso 2020-2021 se establecieron una serie de actividades-tareas para intentar mejorar específicamente aquellas competencias que obtuvieron peores resultados en el curso previo. Estas fueron:

- Competencia relacionada con: Atención al género
 - Intervención: Trabajo “Papel actual de la mujer en el deporte”.
- Competencia relacionada con: Otras culturas e idiomas
 - Intervención: Búsquedas bibliográficas en otro idioma.
- Competencia relacionada con: Cuidado del medioambiente
 - Intervención: Referencia al mismo en cada trabajo y en cada actividad de clase.
- Competencia relacionada con: Deporte adaptado
 - Intervención: Trabajo y exposición monográfico del deporte colectivo adaptado.

La situación especial vivida en el curso 2019-2020 por el COVID-19 afectó a la adquisición de competencias ya que impidió realizar algunas de las tareas concretas planificadas a tal efecto para los últimos meses del curso, donde tanto en la clase teórica como en la práctica la intervención del alumno era aún mayor.

Método Estadístico

Programa SPSS v.21 con licencia de la Universidad de Zaragoza. Los resultados se dan en descriptivos: frecuencia, porcentajes, media y desviación estándar. Inferencial para la comparación de variables y establecer diferencias significativas chi-cuadrado ($p < .05$). Coeficiente alfa de Cronbach para establecer la relación entre muestras y el estadístico d de Cohen para estimar el tamaño del efecto.

Resultados

La tabla 2 muestra la relación entre los diferentes tipos de competencias y su puntuación en los cursos 2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021. En la columna "Diferencia" se muestra la diferencia en la puntuación entre dos años consecutivos, mientras que la columna "p" muestra el *p-valor* (probabilidad) asociado a esa diferencia. La columna "d de Cohen" muestra el tamaño del efecto.

Tabla 2
Adquisición tipo de competencias

Tipos de competencias	2018-19	2019-20	Dife-rencia	p	d de Cohen	2020-21	Diferencia	p	d de Cohen	Dif. 2018-19 vs 2020-21		
										p	d de Cohen	p
Instrumentales	3.57 ± .53	3.84 ± .53	+27	.006	.51	3.76 ± .08	-.08	.067	.12	.19	.016	.27
Personales e interpersonales	3.80 ± .63	3.93 ± .61	+13	.298	.21	3.91 ± .08	-.02	.451	.03	.11	.882	.15
Sistémicas	3.77 ± .64	4.17 ± .56	+40	.001	.67	3.83 ± .10	-.34	.000	.85	.06	.000	.13
Otras	3.38 ± .70	3.59 ± .54	+21	.132	.34	3.70 ± .09	-.11	.000	.28	.32	.000	.65
Total	3.63 ± .19	3.88 ± .24	+25			3.80 ± .09	-.08			.17		

Se puede apreciar como en las competencias instrumentales, hubo un aumento en 2019-2020 (.27) pero una disminución en 2020-2021 (.08) con un *p-valor* (.067) y un tamaño del efecto de Cohen (.12) moderado. En las competencias personales e interpersonales, hubo un aumento en 2019-2020 (.13) y una disminución en 2020-2021 (.02) con un *p-valor* (.451) y un tamaño del efecto de Cohen (.03) estimado como pequeño. En las competencias sistémicas hubo un aumento en 2019-2020 (.40) pero una disminución en 2020-2021 (.34) con un *p-valor* (.000) y un tamaño del efecto de Cohen (.85) muy grande. En las competencias 'Otras', hubo un aumento en 2019-2020 (.21) pero una disminución en 2020-2021 (.11) con un *p-valor* (.000) y un tamaño del efecto de Cohen (.28) considerado como moderado.

En esta tabla 3, se observa una ligera mejora en las competencias en ambos géneros en el período 2020-2021 en comparación con 2018-2019. ($p = .04$). Sin embargo, valorando competencia por competencia, las diferencias entre hombres y mujeres en ambos períodos son pequeñas y no son estadísticamente significativas ($p > .05$), si exceptuamos la competencia 'Otras'.

Tabla 3
Adquisición de competencias por año y género

Tipos de competencias	2018-2019				2020-2021				Dif. 2018-19 vs 2020-21		
	Masc.	Fem.	Dif.	p	Masc.	Fem.	Dif.	p	Masc.	Fem.	p
Instrumentales	3.6 ± .56	3.48 ± .49	+12	.635	4.08 ± .77	4 ± 1.15	+08	.720	.48	.52	.132
Personales e interpersonales	3.89 ± .62	3.57 ± .54	+32	.359	3.81 ± .81	3.9 ± .83	-.09	.511	-.08	.33	.753
Sistémicas	3.73 ± .7	3.86 ± .49	-.13	.219	3.83 ± .775	3.7 ± 1.33	+13	.975	.1	-.16	.521
Otras	3.42 ± .75	3.29 ± .59	+13	.145				.365			.04
Total	3.66 ± .65	3.55 ± .53	+11		3.91 ± .785	3.87 ± 1.10	+78		.25	.32	.04

Analizando competencia por competencia (tabla 4) se pueden ver aquellas que han obtenido diferencias significativas entre los cursos. En particular, se observa un incremento significativo en las competencias 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 8, con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las competencias 1, 2, 4, 5 y 6. Por otro lado, se aprecia una disminución significativa en la competencia 7, ($p = .017$).

En las competencias 9, 10 y 11 también se observa un incremento, pero no es significativo.

Tabla 4
Adquisición de competencias

Competencias	2018-2019	2019-2020	Dif	p	2020-2021	Dif	p
Instrumentales							
C.I.1	3.89±.79	3.89±.82	=	.885	4.24±.79	+35	.027
C.I.2	3.34±.81	3.70±.80	+36	.034	3.8±.74	+1	.542
C.I.3	3.62±.92	3.85±.82	+23	.159	4.11±.70	+26	.101
C.I.4	3.85±.95	4.23±.82	+38	.040	4.02±1.02	-21	.402
C.I.5	3.66±.89	4.02±.70	+36	.030	3.8±.77	-22	.130
C.I.6	3.91±.77	4.06±.79	+15	.334	3.52±1.11	-54	.018
C.I.7	3.23±1.07	3.68±.98	+45	.039	3.85±.86	+17	.443
C.I.8	3.02±1.19	3.30±.93	+28	.269	3.26±1.06	-.04	1
Personales e interpersonales							
CPEI.1	4.26±.82	4.23±.87	-.03	.943	4.07±.85	-.16	.122
CPEI.2	3.43±1.12	3.72±.95	+29	.205	3.89±1.04	+17	.087
CPEI.3	3.98±.70	4.08±.94	+1	.318	4.2±.80	+12	.010
CPEI.4	3.91±.93	4.15±.72	+24	.263	4.04±.72	-.11	.570
CPEI.5	3.77±1.00	4.08±.78	+31	.141	4.04±.84	-.04	.594
CPEI.6	3.43±.95	3.32±.99	-.11	.693	3.41±1.00	+09	.001
Sistémicas							
C.S.1	3.49±.93	3.92±.76	+43	.008	3.89±.82	-.03	.003
C.S.2	3.74±.99	4.04±.76	+3	.162	3.83±.82	-.21	.474
C.S.3	4.06±.96	4.49±.75	+43	.012	4.26±.88	-.23	.011
C.S.4	3.79±.88	4.21±.74	+42	.010	3.87±1.00	+34	.530
Otras							
C.O.1	3.09±1.16	3.13±1.06	+04	.852	3.17±1.06	+04	.000
C.O.2	3.96±.83	4.13±.71	+17	.331	4.07±.8	-.06	.354
C.O.3	3.43±.97	3.43±.89	=	.855	3.8±.91	+37	.017
C.O.4	2.30±.93	2.57±.93	+27	.157	2.98±1.14	+41	.482
C.O.5	4.13±.80	4.28±.70	+15	.357	4.39±.64	+11	.064
C.O.6	3.57±1.02	3.83±.83	+26	.170	3.85±.86	+02	.017
C.O.7	3.74±1.13	4.17±.80	+43	.067	4.07±.92	-.1	.000
C.O.8	2.81±1.34	3.19±1.18	+38	.162	3.22±1.19	+03	.000

Nota: C.I. (Competencia Instrumental); C.P.E.I. (Competencias Personales e Interpersonales); C.S. (Competencias Sistémicas); C.O. (Competencias Otras).

Tal y como se refleja en la tabla 5, se muestran una tendencia positiva en la evaluación de las competencias instrumentales y personales e interpersonales. Si atendemos a las competencias instrumentales, se observa que los puntajes para la subcompetencia 1.c Generación de actividades y experiencias han sido relativamente estables a lo largo de los tres años, con una ligera disminución en el año 2020-2021. La subcompetencia 3.d Identificación de errores y propuesta de alternativas ha mostrado un aumento significativo en los puntajes a lo largo de los tres años. La subcompetencia 3.a Realización de búsquedas científicas también ha mostrado un aumento en el puntaje en el año 2020-2021 en comparación con el año 2018-2019, pero una disminución en el año 2019-2020. Por último, la subcompetencia 6.d Valoración y revisión de las actuaciones mostró un aumento en el puntaje en el año 2019-2020 pero disminuyó en el año 2020-2021.

En cuanto a las competencias personales e interpersonales, se observa una tendencia similar en las subcompetencias 9.a y 11.a. Ambas puntuaciones se han mantenido estables a lo largo de los tres años, con un pequeño aumento en el año 2020-2021. Sin embargo, la subcompetencia 9.c Respeto a las normas y reglamentos en situaciones de interacción ha mostrado un aumento significativo en el puntaje entre 2018-2019 y 2019-2020, pero una disminución en el año 2020-2021.

Tabla 5

Resumen de la evolución de las subcompetencias trabajadas a lo largo de los 3 cursos académicos analizados 2018-19; 2019-20; 2020-21 expresado en valor porcentual

COMPETENCIA	2018-19	2019-20	2020-21
Competencias instrumentales			
1.c_Generación de actividades y experiencias	82.98%	84.91%	84.78%
3.d_Identificación de errores y propuesta de alternativas	78.72%	86.79%	89.13%
3.a_Realización de búsquedas científicas	85.11%	83.02%	89.13%
6.d_Valoración y revisión de las actuaciones	8.85%	92.45%	8.43%
Competencias personales e interpersonales			
9.a_Respeto a la integridad de las personas. tanto desde el punto de vista físico. como emocional y social	82.98%	86.79%	82.61%
9.c_Respeto a las normas y reglamentos en situaciones de interacción	82.98%	86.79%	82.61%
11.a_Comprensión de situaciones de práctica de actividad física susceptibles de ser tratadas desde la cultura de la paz y el fair-play	82.98%	86.79%	86.96%

Discusión

En este estudio se analiza en qué medida se van adquiriendo las competencias establecidas en el Grado. Todas las opiniones obtenidas en el curso 2018-2019 se consideraron y tuvieron en cuenta para el curso 2019-20 y 2020-21 y se establecieron una serie de actividades-tareas para intentar mejorar específicamente aquellas competencias que obtuvieron peores resultados sin dejar de trabajarlas para intentar así seguir mejorando en todas aquellas competencias, especialmente las relacionadas con 'Aprender a Aprender'.

En una primera valoración, se observa que las puntuaciones han aumentado entre el año 2018-19 y el 2019-20 en todas las categorías con excepción de la categoría de 'Otras' que se mantiene estable. Sin embargo, entre el año 2019-20 y 2020-21 se observa un descenso en las competencias en todas las categorías, salvo en la categoría 'Otras', que aumenta. Además, el tamaño del efecto (d de Cohen) es moderado o grande en la mayoría de las comparaciones sugiriendo un impacto importante.

Concretamente, todos los tipos de competencias después de la intervención han mejorado sus puntuaciones en el curso 2019-2020 respecto al anterior, siendo superiores a 3.5, obteniendo una mejora de .25 como media, pasando de $3.63 \pm .19$ a $3.88 \pm .24$ y bajando mínimamente en el curso 2020-2021 pasando a $3.86 \pm .19$. El mayor aumento (0,4) se ha producido en las sistémicas pasando de $3.77 \pm .64$ en el curso 2018-2019 a $4.17 \pm .56$ en el curso 2019-2020, pasando antes de la intervención de la segunda mejor valoración a la primera. Las personales obtienen el menor aumento (.13) en el año 2019-2020, pasando del primer lugar antes de la intervención al segundo después de la misma, en el año 2020-2021 aumentan ligeramente (.01). Las instrumentales siguen ocupando después de la intervención la tercera mejor media y 'Otras', a pesar de sufrir el segundo mayor aumento postintervención (.21) en el curso 2019-2020, sigue obteniendo la peor media de todas. Se han obtenido diferencias significativas en las instrumentales (.006) y sistémicas (.001) en el curso 2019-2020.

Si atendemos a las diferencias globales entre el primer y el último curso, (2018-19 y 2020-21), se encuentran diferencias significativas en los valores de las competencias sistémicas ($p = .016$), así como en las Sistémicas ($p = .000$) y 'Otras' ($p = .000$). Se puede decir que todas se trabajan dentro de la asignatura para su adquisición total al final del grado.

Cabe destacar que son diversas las investigaciones han demostrado que la combinación de diferentes tipos de experiencias educativas, incluyendo la enseñanza práctica y la colaboración, son efectivas para el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios. Además, también se ha demostrado que el apoyo académico y la orientación son importantes para mejorar el desarrollo de las competencias personales e interpersonales (Biggs, 2003; Popovic, 2013).

Evaluando la adquisición de las competencias atendiendo al año y al género (tabla 3), se ha observado un incremento sutil en el desempeño en ambos géneros durante el período comprendido entre 2020 y 2021 en comparación con el período comprendido entre 2018 y 2019. No obstante, las variaciones entre los géneros en ambos períodos son insustanciales y no alcanzan significancia estadística ($p > .05$). Existen varios estudios que han examinado la relación entre género y competencias en el ámbito universitario en los grados de actividad física y deportiva, y algunos de estos estudios han concluido igualmente que no hay diferencias significativas entre la variable género en términos de adquisición de competencias, considerando los trabajos de Gómez Ruiz et al. (2013), Rodríguez-Gómez et al. (2018), o en Bustamante-Ara et al. (2022).

Adentrándonos en el análisis de la adquisición de las subcompetencias (tabla 4), queremos llegar a valorar como en las competencias instrumentales se ve que las puntuaciones promedio entre hombres y mujeres son similares en los tres años, con una diferencia promedio entre géneros de solo .12 en el primer año, .16 en el segundo año, y .08 en el tercer año. En las competencias personales e interpersonales, se ve que las puntuaciones promedio son ligeramente más altas en hombres que en mujeres en los tres años, con una diferencia promedio entre géneros de .32 en el primer año, .02 en el segundo año y -.09 en el tercer año. En el primer y segundo año, la diferencia es significativa ($p < .05$), pero el valor en el tercer año no es significativo.

En cuanto a las competencias sistémicas, se puede apreciar que las puntuaciones promedio son similares entre hombres y mujeres en los tres años, con una diferencia promedio entre géneros de -.13 en el primer año, .04 en el segundo año y .13 en el tercer año. Los valores de p indican que no hay una diferencia significativa entre las puntuaciones promedio de hombres y mujeres en las competencias sistémicas.

Con respecto a la efectividad de las medidas concretas realizadas en el curso 2019-20 y 2020-21, todas han mejorado, excepto "Aplicación de los conocimientos para atender profesionalmente a cualquier colectivo o individuo con necesidades especiales" que baja ligeramente en el curso 2020-21.

Desglosando éstas, destacamos las siguientes consideraciones:

Atención al Género:

Aplicación de los conocimientos sobre las diferencias de género en las AFE y deportivas en cualquier ámbito profesional del GCCAFD $3.23 \pm 1.07/3.68 \pm .98 (+.45) / 3.85 \pm .86 (+.17)$. Es importante destacar la importancia del desarrollo de esta competencia dado que hay estudios que resaltan que todavía permanece de forma continua en nuestra sociedad una discriminación en función del género pero que el alumnado, destaca positivamente el abordaje de estas cuestiones en la formación universitaria. aspecto que deberíamos superar y abordar a través de este grado (Bas-Peña et al., 2017).

Otras culturas e idiomas:

Comprensión de la literatura científica referente a la actividad física y el deporte en lenguas de presencia significativa en dicho ámbito, así como correcta expresión en las citadas lenguas $3.62 \pm .92/3.85 \pm .82 (+.23) / 4.11 \pm .70 (+.26)$

Capacidad para entenderse en un contexto internacional $3.09 \pm 1.16/3.13 \pm 1.06 (+.04) / 3.17 \pm 1.06 (+.04)$

Conocimiento de otras culturas $2.30 \pm .93/2.57 \pm .93 (+.27) / 2.98 \pm 1.14 (+.41)$

Uno de los rasgos más característicos de la universidad en el siglo XXI es su gran diversidad lingüística, cultural y académica. Es por ello por lo que estudios como los de Dafouz (2015) y Oyarzún et al. (2012) planteen la necesidad de desarrollar, en el ámbito universitario, una competencia lingüística multidimensional que contribuya a que los estudiantes puedan comprender las necesidades profesionales que en los tiempos actuales pueden llegar a encontrarse. De ahí la importancia de los resultados de nuestro estudio donde estas competencias registran una consideración relevante por parte de los estudiantes.

Cuidado del medioambiente:

Sensibilidad medioambiental $2.81 \pm 1.34/3.19 \pm 1.18 (+.38) / 3.22 \pm 1.19 (+.03)$

Deporte adaptado:

Aplicación de los conocimientos para atender profesionalmente a cualquier colectivo o individuo con necesidades especiales $3.02 \pm 1.19/3.30 \pm .93 (+.28) / 3.26 \pm 1.06 (-.04)$

Y con respecto a las competencias que más van a fomentar 'Aprender a Aprender' se puede destacar las que favorecen:

Capacidad de cambio, automejora, pensamiento crítico:

Dentro de las instrumentales (CI):

Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física $3.85 \pm .95/4.23 \pm .82 (+.38)$. Como se puede observar en la tabla 4 en el curso 2019-20 aumenta el porcentaje de los alumnos que consideran que se trabajan con respecto al curso 2018-19 aunque en el curso 2020-21 los resultados disminuyen $4.02 \pm 1.02 (-.21)$.

Organización y planificación del trabajo propio, estableciendo pautas y estrategias apropiadas a cada situación $3.66 \pm .89/4.02 \pm .70 (+.36)$. Como se puede observar en la tabla 4 en el curso 2019-20 aumenta el porcentaje los alumnos que consideran que se trabajan con respecto al curso 2018-19 aunque en el curso 2020-21 los resultados disminuyen $3.80 \pm .77(-.22)$.

Dentro de las personales (CP):

Razonamiento crítico en el análisis y la valoración de alternativas en todas aquellas ocupaciones propias del desempeño profesional $3.91 \pm .93 / 4.15 \pm .72 (+.24)$. Como se puede observar en la tabla 4 en el curso 2019-20 aumenta el porcentaje los alumnos que consideran que se trabajan con respecto al curso 2018-19 aunque en el curso 2020-21 los resultados disminuyen $4.04 \pm .72 (-.11)$.

Dentro de las sistémicas (CS):

Capacidad para la adaptación a nuevas situaciones y a cambios en el entorno mejora en el curso 2019-20 respecto al anterior $3.49 \pm .93 / 3.92 \pm .76 (+.43)$ pero empeora en el curso 2020-21 $3.89 \pm .82 (-.03)$

Iniciativa y coherencia en la resolución de problemas mejora en el curso 2019-20 respecto al anterior $3.74 \pm .99 / 4.04 \pm .76 (+.3)$ pero empeora en el curso 2020-21 $3.83 \pm .82 (-.21)$

Actitud positiva y aptitud suficiente para el aprendizaje autónomo mejora en el curso 2019-20 respecto al anterior $4.06 \pm .96 / 4.49 \pm .75 (+.43)$ pero empeora en el curso 2020-21 $4.26 \pm .88 (-.23)$

Capacidad para emprender mejoras y proponer innovaciones mejora en el año 2019-20 respecto al anterior $3.79 \pm .88 / 4.21 \pm .74 (+.42)$ pero empeora en el curso 2020-21 $3.87 \pm 1.0 (-.34)$

Dentro de 'Otras' (CO):

Habilidad para trabajar de forma autónoma mejora en ambos años, en el año 2019-20 $4.13 \pm .80 / 4.28 \pm .70 (+.15)$ y en el año 2020-21 $4.39 \pm .64 (+.11)$.

Motivación de logro mejora en el curso 2019-20 respecto al anterior $3.74 \pm 1.13 / 4.17 \pm .80 (+.43)$ pero empeora en el curso 2020-21 $4.07 \pm .92 (-.1)$

Estos resultados coinciden con las valoraciones de Ribas et al. (2022) o Douglas y Gammie (2019) tanto en cuanto que el aprendizaje y la capacidad de aprender son considerados como fundamentales por los encuestados, y también se observa una alta valoración en cuanto a su desempeño en el Grado, lo que indica que no solo es considerado como un aspecto importante, sino que también se está desarrollando efectivamente a través de la metodología participativa aplicada en este estudio.

Así mismo, en esta tabla 5 se destacan varias subcompetencias que en los tres cursos analizados los alumnos consideran que se trabajan siempre, las cuales obtienen porcentajes aproximados al 80% de elección en todos los casos. Dentro de la competencia instrumental "Capacidad de análisis y síntesis aplicadas a la gestión y organización de las actividades físicas y deportivas", destacan dos subcompetencias "Generación de actividades y experiencias" e "Identificación de errores y propuesta de alternativas". Dentro de la competencia instrumental "Comprensión de la literatura científica referente a la actividad física y el deporte en lenguas de presencia significativa en dicho ámbito, así como correcta expresión en las citadas lenguas", destaca la subcompetencia "Realización de búsquedas científicas". Dentro de la competencia instrumental "Desarrollo de hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional", destaca la subcompetencia "Valoración y revisión de las actuaciones". Dentro de la competencia personal e interpersonal "Conocer y actuar dentro de los principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional, referido tanto a las relaciones con los usuarios como a la organización y gestión de la actividad física, propiamente dicha", destaca la subcompetencia "Respeto a la integridad de las personas, tanto desde el punto de vista físico, como emocional y social" y "Respeto a las normas y reglamentos en situaciones de interacción". Dentro de la competencia personal e interpersonal "Compromiso con los valores educativos y sociales del deporte y la actividad física como propios de una cultura de paz y democracia" destaca la subcompetencia "Comprensión de situaciones de práctica de actividad física susceptibles de ser tratadas desde la cultura de la paz y el fair-play".

Debido a la situación especial vivida, COVID-19, señalar que si bien a esta asignatura y en el apartado metodologías y evaluaciones no afectó en demasía por ser anual y en el segundo semestre tener menos docencia semanal, sí que afectó en mayor medida a la adquisición de competencias ya que impidió realizar algunas de las tareas concretas planificadas a tal efecto para los últimos meses del curso, donde tanto en la clase teórica como en la práctica la intervención del alumno era aún mayor, por lo que puede afectar, fundamentalmente, en los resultados obtenidos en las competencias y en la metodología aplicada en el fútbol por ser la última de todas (González-Arévalo et al., 2022).

Estos valores pueden relacionarse con los obtenidos en el trabajo de Amor-Almedina y Serrano-Rodríguez (2018), en el que se evaluaron los niveles de desarrollo de las habilidades generales en los estudios universitarios. Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre grupos, pero en general, la habilidad para trabajar en equipo es la mejor percibida por todos los participantes, en comparación a la capacidad de comunicación en un idioma y la habilidad tecnológica.

Un estudio reciente ha investigado los efectos de la evaluación cooperativa por parejas en un grupo de estudiantes de secundaria. Los resultados del estudio sugieren que esta estrategia puede mejorar significativamente el rendimiento aca-

démico de los estudiantes. Además, los estudiantes que participaron en la evaluación cooperativa por parejas mostraron un mayor nivel de confianza y una actitud más positiva hacia el aprendizaje en general (González-Arévalo et al., 2022).

La evaluación cooperativa por parejas se lleva a cabo de la siguiente manera: los estudiantes se dividen en parejas y se les asigna un tema específico para estudiar. Cada estudiante luego realiza su propia evaluación del tema, y luego se reúnen con su compañero de pareja para discutir sus evaluaciones y llegar a un acuerdo sobre el nivel de comprensión del tema. Esta técnica permite a los estudiantes mejorar su comprensión del material y también les da la oportunidad de enseñar a sus compañeros lo que han aprendido.

En resumen, la evaluación cooperativa por parejas es una estrategia pedagógica efectiva que puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y aumentar su confianza y actitud positiva hacia el aprendizaje.

Es importante tener en cuenta que estos resultados deben interpretarse con precaución, ya que dependen de la metodología utilizada para realizar las evaluaciones y encuestas, así como del tamaño y representatividad de la muestra de estudiantes evaluados. Además, es necesario conocer el contexto en el que se han realizado estas evaluaciones para poder entender por qué se han producido ciertas mejoras o disminuciones en los resultados.

Conclusiones

Las principales conclusiones en cuanto a competencias son:

- Todas las competencias se trabajan a lo largo de la asignatura obteniendo valores superiores a 3.5.
- La intervención ha sido efectiva pasando de una media de $3,63 \pm .19$ a $3,80 \pm .009$ obteniendo una mejora de .27.
- Las medidas específicas han sido efectivas destacando por tipos las sistémicas, enfocadas a 'Aprender a Aprender', pasando de $3,77 \pm .64$ a $3,83 \pm .10$ con un aumento de .06.
- A pesar de las medidas adoptadas algunas competencias son difíciles de trabajar por las características de la asignatura.

Las principales conclusiones generales del estudio han sido:

- Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje es coherente estando alineadas las metodologías y evaluaciones utilizadas con la adquisición de competencias y objetivo de la asignatura.
- La retroalimentación de los alumnos es efectiva para mejorar el proceso y debe ser un punto de partida para la toma de decisiones anuales.

La intervención tuvo un impacto positivo en las competencias de los estudiantes, con una mejora significativa en las competencias sistémicas y un aumento menor pero significativo en las competencias instrumentales. Sin embargo, la categoría de 'Otras' siguieron obteniendo la peor media de todas. De la misma manera, consideramos que es necesario seguir investigando en la aplicación de este tipo de metodología participativas para identificar posibles soluciones y mejorar la adquisición de las competencias de los estudiantes en estas materias. La combinación de diferentes tipos de experiencias educativas, incluyendo la enseñanza práctica, la reflexión, la colaboración y la experiencia, son efectivas para el desarrollo de competencias en estudiantes universitario.

Declaración del Comité de Ética

No aplica debido a la naturaleza del estudio, ya que no involucra a personas ni datos sensibles que requieran aprobación de un Comité de Ética.

Conflicto de Intereses

Los autores manifiestan que la presente investigación se ha llevado a cabo sin la existencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran interpretarse como un posible conflicto de interés.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa asociada a este estudio.

Contribución de los Autores

Según la taxonomía CRediT, las contribuciones individuales de los autores en este artículo son las siguientes: Interpretación de resultados: Javier Álvarez Medina, Jaime Casterad Seral, Víctor Murillo Lorente, Luis Pueyo Romeo; Metodología: Javier Álvarez Medina, Jaime Casterad Seral, Víctor Murillo Lorente, José Antonio Poblador Vallés; Recolección de datos: Javier Álvarez Medina, Jaime Casterad Seral, Víctor Murillo Lorente, José Antonio Poblador Vallés; Revisión de literatura: Javier

Álvarez Medina, Víctor Murillo Lorente, José Antonio Poblador Vallés, Luis Pueyo Romeo; Revisión y edición: Jaime Casterad Seral, Luis Pueyo Romeo. Todos los autores han leído y están de acuerdo con la versión publicada del manuscrito.

Declaración de Disponibilidad de Datos

Los datos derivados del presente trabajo se encuentran disponibles bajo demanda al autor (jcaster@unizar.es) sin ninguna restricción indebida.

Referencias

- Álvarez, J., Casterad, J., Murillo, V., & Nuviala, A. (2019). Validación de la escala del proceso enseñanza de la técnica deportiva por pares en la educación superior (ETEPEs). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 284-290. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.73002>
- Álvarez-Medina, J., Murillo-Llorente, V., Casterad-Seral, J., & Nuviala-Nuviala, A. (2022). Valoración del aprendizaje técnico del voleibol mediante la metodología observacional por pares en estudiantes universitarios. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(51), 31-39. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1662>
- Álvarez-Medina, J., Usán, P., Estrada-Marcén, N., & Murillo, V. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(2), 119-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571290>
- Amor-Almedina, M.I., & Serrano-Rodríguez, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844676>
- ANECA (2011). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Versión 1.0*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es/>
- Bas-Peña, E., Ferre Jaén, E., & Maurandi López, A. (2017). Educación superior, competencias transversales y género: Validación de un cuestionario. *Revista de Humanidades*, 31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6004959>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. SRHE and Open University Press.
- Boude, D., & Associates. (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Education and Training, Australian Learning and Teaching Council. <https://doi.org/10.1200/JOP.2011.000236>
- Bustamante-Ara, N., Russell, J., Godoy-Cumillaf, A., Merellano-Navarro, E., & Uribe, N. (2022). Academic performance, physical activity, sleep and gender in university students during the pandemic-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(53), 109-120. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i53.1897>
- Dafouz, E. (2015). Más allá del inglés: la competencia lingüística multi-dimensional como estrategia para la enseñanza en la universidad internacional. *Educación y Futuro*, 32, 15-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5106623>
- Douglas, S., & Gammie, E. (2019). An investigation into the development of non-technical skills by undergraduate accounting programmes. *Accounting Education*, 28(3). <https://doi.org/10.1080/09639284.2019.1605532>
- Dugas, E. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos: Presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 83(1), 61-69. <https://revista-apunts.com/la-evaluacion-de-las-conductas-motrices-en-los-juegos-colectivos-presentacion-de-un-instrumento-cientifico-aplicado-a-la-educacion-fisica/>
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación*, 354, 749-764. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Gómez Ruiz, M.A., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Saiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *Relieve*, 19(1), 0-2. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- González-Arévalo, C., Monguillot, M., & Andrés, A. (2022). La evaluación por pares en el ámbito universitario: Una experiencia en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 24, 140-160. <https://doi.org/10.24197/aefd.24.2022.140-160>
- Ibarra-Saiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-359-092>
- Jarauta, B., & Medina, J.L. (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Editorial Síntesis.

- Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1). <https://doi.org/10.5944/educXX1.15662>
- Martínez-Otero, V., Pérez, V., & Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 169-186. <https://doi.org/10.35362/rie7602855>
- Moreno-Murcia, J.A., Aracil, A., & Reina, R. (2014). Assignment of responsibility in evaluation: A strategy adapted to the European higher education area. *Educación XX1*, 17(1), 183-200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10710>
- Muñoz-San Roque, I. M., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., & Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender en el contexto universitario: Propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Oyarzún, G., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/263>
- Pérez-Vázquez, P.J., & Vila-Lladosa, L.E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-228>
- Popovic, C. (2013). Teaching for quality learning at university (2nd ed.). *Innovations in Education and Teaching International*, 50(4), 416-432. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839332>
- Prins, F.J., Sluijsmans, D.M.A., Kirschner, P.A., & Strijbos, J.W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 417-444. <https://doi.org/10.1080/02602930500099219>
- Real Decreto 1027/2011, Gobierno de España. (2011). *Real Decreto 1027/2011 de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Boletín Oficial del Estado, 185, 87424-87428. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-13317>
- Real Decreto 43/2015: Gobierno de España. (2015). *Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 26, 8479-8481. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/03/pdfs/BOE-A-2015-1054.pdf>
- Real Decreto 861/2010: Gobierno de España. (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 161, 58401-58403. <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- Real Decreto 96/2014: Gobierno de España. (2014). *Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Boletín Oficial del Estado, 41, 15647-15649. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/02/15/pdfs/BOE-A-2014-1562.pdf>
- Ribas, F., Darío, S.A., Girardelli, A.D., & Hidalgo, M.V. (2022). Valoración de competencias genéricas relevantes en contadores graduados de una universidad argentina. *CAPIC Review*, 20, 1-11. <https://doi.org/10.35928/cr.vol20.2022.127>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M., & Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación: Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, Extra(1), 34-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Santos-Rego, M.A., Jover-Olmeda, G., Naval-Durán, C., Álvarez-Castillo, J.L., Vázquez-Verdadera, V., & Sotelino-Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17806>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(1), 201-222. <https://doi.org/10.53761/1.8.1.5>
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A., & Martín-Antón, L.J. (2013). Elementary school teachers' self-perceived instructional competence: A new questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5622>
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilar, M.C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista Psicodidáctica*, 8(2), 357-374. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/151>