


## Análisis de las competencias genéricas en los Grados de Maestro: un estudio desde la perspectiva del alumnado de la Universidad de Girona

*Analysis of generic competencies of the undergraduate education degree: a study from the student perspective of the University of Girona.*

*Análise das competências genéricas nos Cursos de Docência: um estudo desde a perspectiva dos estudantes da Universidade de Girona*

*师范学位里的通用技能分析：从赫罗纳大学学生角度出发进行研究*

*تحليل الكفايات العامة في درجة الماجستير: دراسة من وجهة نظر الطلاب في جامعة جبرونا*

**Puiggali, Juan** ; **Tesouro, Montse** ; **Felip, Nuria** 

Universitat de Girona, España.

### Resumen

El presente estudio pretende conocer el grado en que se trabajan las competencias docentes genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) en los Grados de Maestro, la importancia que le otorga el estudiantado y en qué asignaturas se trabajan más. Se elaboró un cuestionario electrónico que partió de las competencias que debería tener todo docente, según el proyecto Tuning. Fue validado por expertos y presentó una consistencia interna adecuada. La muestra fue de 285 de los 956 estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Girona. En los resultados se observó que el estudiantado siempre puntuaba más alta la importancia otorgada a las diferentes competencias que el grado en que se trabajan. Las más valoradas son las interpersonales mientras que las menos valoradas son las instrumentales. La competencia que más se trabaja es el *Trabajo en equipo* y la que menos es la *Habilidad de trabajar en un contexto internacional*. También se constató que en las asignaturas donde más se trabajan las competencias son en el Prácticum y en el Trabajo de Final de Grado, entre otras. La especialidad de Educación Infantil es la que presentó la mayoría de las relaciones significativas y fue la especialidad que más valoró la importancia de las competencias y el grado en que se trabajan. Se concluye que es necesario dar una mayor importancia a las competencias genéricas en el proceso formativo del profesorado y trabajar más las competencias internacionales juntamente con el conocimiento de culturas y las costumbres de otros países.

**Palabras clave:** competencias, formación de docentes, estudiantes, planes de estudios.

### Abstract

The present study aims to determine the degree to which generic teaching competencies (instrumental, interpersonal, and systemic) are developed in Bachelor's degrees in Education, the importance given to them by students, and which courses focus more on them. An electronic questionnaire was developed based on the competencies that every teacher should have, according to the Tuning Project. It was validated by experts and showed adequate internal consistency. The sample consisted of 285 out of 956 Education students at the University of Girona. The results showed that students always rated the importance of different competencies higher than the degree to which they are actually developed. Interpersonal competencies were the most valued, while instrumental competencies were the least valued. The most developed competency was teamwork, while the least developed was the ability to work in an international context. It was also found that the competencies were more developed in a few determinate courses, like in the Practicum and Final Degree Project courses. The Early Childhood Education specialization presented the most significant relationships and placed greater importance on both the competencies and their degree of development. In conclusion, it is necessary to give greater importance to generic competencies in teacher training and to develop international competencies in conjunction with knowledge of other cultures and customs.

**Keywords:** skills; teacher education, students, curriculums

Received/Recibido

Dec 31, 2022

Approved /Aprobado

May 12, 2023

Published/Publicado

Dec 11, 2023

## Resumo

O presente estudo pretende saber em que medida as competências docentes genéricas (instrumentais, interpessoais e sistémicas) são trabalhadas nos Cursos de Docência, a importância que lhes é dada pelos estudantes e em que disciplinas de cada curso são mais trabalhadas. Elaborou-se um questionário eletrónico com base nas competências que todos os professores deveriam ter, de acordo com o projeto Tuning. Foi validado por peritos e revelou uma consistência interna adequada. A amostra foi constituída por 285 dos 956 estudantes dos Cursos de Docência da Universidade de Girona. Os resultados demonstraram que os estudantes atribuíam sempre uma pontuação mais elevada à importância dada às diferentes competências do que a medida em que são trabalhadas. As mais valorizadas são as interpessoais, enquanto as menos valorizadas são as instrumentais. A competência mais trabalhada é o *Trabalho em equipa* e a menos trabalhada é *Capacidade de trabalhar num contexto internacional*. Também se constatou que as disciplinas em que as competências são mais trabalhadas são no Estágio e no Projeto Final de Curso, entre outras. A especialidade de Ensino Infantil foi a que apresentou a maioria das relações significativas e foi a especialidade que mais valorizou a importância das competências e a medida em que são trabalhadas. Conclui-se que é necessário dar maior importância às competências genéricas no processo formativo dos professores e trabalhar mais as competências internacionais, juntamente com o conhecimento das culturas e dos costumes de outros países.

**Palavras-chave:** competências, formação de professores, estudantes, planos de estudos.

## 摘要

该研究试图了解教师通用技能（工具技能、人际交往技能、系统性技能）在师范学位的涉及程度，学生的重视度以及哪个年级的哪门课程涉及更多的通用技能这三个方面。根据调优项目，我们设计了一项包含所有教师应具备技能的电子问卷。该问卷经过多名专家验证，呈现出适当的内部一致性。问卷样本来自赫罗纳大学师范学位 956 名学生中的 285 名。研究结果发现学生对不同通用技能的重视程度评分比学位所涉及的程度还要高。学生认为人际交往技能最重要，而认为工具技能最不重要。在学位里涉及最多的是小组合作技能，涉及最少的是在国际背景下的工作技能。研究还发现涉及技能最多的课程是实习课和本科论文课。幼儿教育专业的数据显示出最高的显著性关联。这个专业也是师范学位里涉及最多技能、给予技能最高重视程度的专业。研究结论显示在教师培养过程中需要给予通用技能更多的注重，也要更多地涉及包含其他国家文化习俗内容的国际技能。

**关键词:** 技能、教师培养、学生、学习计划

## ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الدرجة التي يتم بها العمل على كفاءات التدريس العامة (الفعالة، والشخصية، والنظامية) (في درجات المعلم، والأهمية التي يوليها لها الطلاب وفي أي مواضيع من كل دورة يعملون أكثر من غيرها. تم تطوير استبيان إلكتروني حول الكفايات التي يجب أن يتمتع بها كل معلم وفق وقد تم التحقق من صحتها من قبل الخبراء وقدمت اتساقًا داخليًا كافيًا. وكانت العينة 285 من أصل 956 طالبًا في مرحلة الماجستير في Tuning مشروع جامعة جبرونا. وفي النتائج، لوحظ أن الطلاب قيموا دائمًا الأهمية المعطاة للكفاءات المختلفة بدرجة أعلى من الدرجة التي تم العمل عليها. الأكثر قيمة هي العلاقات بين الأشخاص بينما الأقل قيمة هي الفعالة. المهارة التي يتم العمل عليها كثيرًا هي العمل الجماعي والمهارة الأقل العمل عليها هي القدرة على العمل في سياق دولي. وتم التأكيد أيضًا على أن المواضيع التي يتم فيها العمل على المهارات بشكل أكبر هي التدريب العملي ومشروع الدرجة النهائية، من بين أمور أخرى. إن تخصص التربية في مرحلة الطفولة المبكرة هو الذي قدم أهم العلاقات وكان التخصص الأكثر تقديرًا لأهمية الكفايات ودرجة العمل عليها ويخلص إلى أنه من الضروري إعطاء أهمية أكبر للكفاءات العامة في عملية تدريب المعلمين والعمل بشكل أكبر على الكفاءات الدولية جنبًا إلى جنب مع معرفة ثقافات وعادات البلدان الأخرى

**الكلمات الدالة:** المهارات، تدريب المعلمين، الطلاب، المناهج

## Introducción

## Las competencias genéricas

Tal como indica la OECD (2018) estamos inmersos en una sociedad compleja y a su vez muy cambiante; por lo tanto, afrontar las demandas laborales es uno de los grandes retos de nuestra sociedad y de los planes de estudio de las universidades. En este sentido es necesario crear más puentes entre la universidad y el mercado laboral para conseguir que el alumnado, cuando se gradúe, tenga la formación adecuada para insertarse con éxito en el puesto de trabajo que le corresponda (Vogler *et al.*, 2018, Martínez *et al.*, 2019). Para ello es necesaria una mayor preparación y que la formación universitaria, además de atender a la adquisición del conocimiento en el área correspondiente, proporciona actitudes y habilidades que permitan adaptar y aplicar el conocimiento adquirido en diferentes contextos cambiantes como los que se pueden encontrar en la realidad (Ruiz *et al.*, 2017 y Van Laar *et al.*, 2017).

Estas habilidades, que se requieren y que permiten el desempeño de tareas tanto a nivel individual como colectivo, se pueden diferenciar entre “Hard skills” o “habilidades duras” (Laker y Powell, 2011) y “Soft skills” o “habilidades blandas” (Putra *et al.*, 2020 y Patacsil & Tablatin, 2017). Por una parte, las Hard skills son habilidades proporcionadas por los conocimientos adquiridos y memorizados a lo largo de nuestros años de formación (Purwanto, 2020 y Lombardi, 2019), es decir, son las habilidades requeridas para llevar a cabo una determinada tarea o tareas. Por otra parte, las “Soft skills” son competencias subjetivas, conductuales y socioemocionales. También se denominan “Habilidades del siglo XXI”, “Competencias clave”, “Competencias genéricas” y “Competencias básicas” (Cinque, 2016). Las Hard Skills se refieren a la capacidad de realizar un tipo específico de tarea o actividad mientras que las “Soft skills” son habilidades socioemocionales intra e interpersonales, que son fundamentales para el desarrollo personal, la participación social y el éxito laboral y académico. Cabe señalar que el presente estudio se realizó con el estudiantado

de los Grados de Maestro de la Universidad de Girona y se centró en estas últimas.

Como indican López *et al.* (2018), la incorporación de las competencias a la formación universitaria puede facilitar al estudiantado la aplicación de la teoría a la práctica y un mejor desempeño profesional en el contexto laboral. Estos requieren de la adquisición de competencias y habilidades académicas, sociales e interpersonales para su funcionamiento e integración sociolaboral. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario y según Chondekar (2019) y Sultanova *et al.* (2021), entre otros, permiten liderar el proceso formativo. Además del dominio de la especialidad académica, el estudiantado desarrolla una amplia gama de competencias que le enriquece como ser humano y futuro profesional (Villa & Poblete, 2011). Por ello, Ojeda *et al.* (2022) definen las competencias genéricas como “aquellas que permiten el desarrollo integral de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal, como en la interacción con otros” (p.522). Otros autores como Zabala y Arnau (2007), después de analizar diferentes definiciones, proponen una que intenta ser una síntesis de todas: “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (p.36). También Ruiz *et al.* (2017) comentan que se trata de competencias vinculadas con la adaptación a los entornos y a su vez a la disposición al aprendizaje a lo largo de la vida.

En esta línea, Gairín (2011) concreta que las competencias destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (una persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción).

### *Clasificación de las competencias genéricas*

Existen muchas clasificaciones de las competencias genéricas, pero el presente trabajo se centra en el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) que tuvo sus comienzos en un amplio contexto de reflexión sobre la Educación Superior. Tuning divide las competencias en específicas y genéricas. Asimismo, subdivide estas últimas en:

a) Competencias instrumentales

Son aquellas capacidades cognitivas relacionadas con la capacidad de conocer, entender y operar con ideas y pensamientos; metodológicas, relacionadas con la transformación del entorno; de aplicación de conocimientos adquiridos y capacidades relacionadas con la organización del tiempo y las estrategias de aprendizaje, toma de decisiones o resolución de problemas; técnicas relacionadas con el uso de aparatos técnicos, informáticos o de gestión de la información y capacidades lingüísticas de comunicación oral y escrita o de dominio de una lengua extranjera.

b) Competencias interpersonales

Se refieren a capacidades individuales, como la de expresar los propios sentimientos, la capacidad para la crítica y la autocrítica o a capacidades sociales relacionadas con las capacidades interpersonales o el trabajo en equipo o la expresión del compromiso ético y social y las que tienden a favorecer procesos de interacción social y de cooperación.

c) Competencias sistémicas

Son aquellas que posibilitan el análisis de los problemas y situaciones profesionales de forma global. Suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento. Como indican Amor y Serrano (2018) y Fraile *et al.* (2018) incluyen, por ejemplo, la capacidad para planificar cambios y mejorar en la totalidad el sistema y para diseñar nuevos sistemas, la capacidad de liderazgo y de mostrar iniciativa y espíritu emprendedor.

Las competencias sistémicas requieren la base de la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales porque necesitan la capacidad para aplicar el

conocimiento en la práctica. Esta clasificación de competencias está acorde con los resultados obtenidos por Serrano *et al.* (2018), que agruparon el conjunto de competencias genéricas en cuatro dimensiones: competencias académicas, competencias sociales, competencias interpersonales y competencias instrumentales.

En este mismo sentido, Crespi (2019) recoge la tipología de competencias, integrando en ellas el enfoque educativo y laboral. Así, se puede hablar de dos tipos de competencias: las técnicas o específicas, aquellas propias de una asignatura, titulación, campo de conocimiento o profesión; y las genéricas, aquellas comunes a distintas asignaturas, titulaciones o profesiones y necesarias, en general, para la vida.

El propio informe Tuning recoge la vital importancia del desarrollo y formación en competencias genéricas, críticas para los universitarios en sus futuras responsabilidades como ciudadanos y profesionales. No obstante, en general, las universidades no cuentan con asignaturas obligatorias específicas para su desarrollo si bien su entrenamiento es muy necesario (Corominas *et al.*, 2006).

### ***Las competencias genéricas docentes***

El perfil competencial que debe tener todo docente debe recoger todas las competencias profesionales que necesita adquirir para llevar a cabo las distintas funciones que se puedan encargar en un centro educativo. Por ello, las competencias docentes son un campo de estudio complejo, multidisciplinar y poliédrico (Fernández & Malvar, 2020). Consecuentemente, definir el concepto de competencia no es simple y a su vez las estrategias que pueden utilizar las instituciones de educación superior para promover estas competencias son diversas y pueden incluir diferentes niveles de compromiso y alcance de las intervenciones (Jääskelä *et al.*, 2018).

Asimismo, es importante desarrollar las competencias docentes en todos sus ámbitos para romper la idea que trasladan Martínez *et*



al. (2022) de que en la formación inicial de maestros se desarrollan más capacidades cognitivas como memorizar y recordar, que las de aplicar o analizar en entornos profesionales auténticos. Mukhamadovna *et al.* (2020) añaden que el desarrollo de las habilidades y destrezas de los futuros maestros les será útil para desarrollar su superación profesional de manera autónoma y les será una condición importante para la resiliencia y la dedicación a su profesión.

Estudios como los realizados por Brachem y Braun (2018), con graduados en ciencias de la educación, observaron que las competencias genéricas (competencias sistémicas, sociales y personales) eran valoradas como más importantes que el procesamiento del conocimiento. Esto se debe a que las competencias genéricas son fundamentales para desenvolverse tanto en el entorno social como en el campo profesional (Gruzdev *et al.*, 2018 y Serrano *et al.*, 2019).

Analizando en profundidad la definición de competencia docente se observa que continúan siendo válidos los cuatro pilares que Delors (1996) establecía: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser. Por lo tanto, se reconoce la importancia del aprendizaje de aptitudes, capacidades y competencias para hacer, ser y convivir; más allá del tradicional aprendizaje cognitivo.

La clasificación de las competencias docentes ha sido profusamente descrita. En este sentido Perrenoud (2004) proponía establecer diez competencias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Concebir y promover dispositivos para atender a la diversidad.
4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo.
5. Trabajo en equipo.
6. Participar en la gestión del centro.
7. Informar e implicar a la familia.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y dilemas éticos

de la profesión.

10. Gestionar la propia formación continua.

Cano (2007), por su parte, nos habla de siete competencias que debería tener cualquier docente y que son las siguientes:

1. Capacidad de planificación y organización del propio trabajo.
2. Capacidad de comunicación.
3. Capacidad de trabajar en equipo.
4. Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver los conflictos.
5. Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
6. Tener un autoconcepto positivo y ajustado.
7. Capacidad de autoevaluarse en las propias acciones.

En la actualidad, como señala Schleicher (2016), se abre un nuevo escenario que requiere de la Sociedad del Conocimiento el reemplazo de las habilidades básicas y las expectativas de conocimiento existentes por unas nuevas competencias. Estas se deben adaptar a la vida y al trabajo en el siglo XXI. En este sentido, los resultados obtenidos por Almerich *et al.* (2018) indican que las competencias están compuestas por dos subconjuntos: las de alta habilidad de pensamiento y las TIC y el informe Delors nos da pistas sobre el personal docente del siglo XXI para conseguir los cuatro pilares antes citados:

- Es necesario revalorizar el rol social que desarrolla el maestro en la formación de las nuevas generaciones, reconociendo su tarea y dotándolo de la autoridad necesaria.
- La educación a lo largo de la vida conduce directamente a la noción de sociedad educativa. El concepto educación debe superar las paredes de la escuela y se debe tener claro que dura toda la vida.
- Es necesario que el profesorado organice su vida profesional de forma que esté en condiciones, e incluso con la obligación, de

formarse permanentemente.

- La profesión docente es fundamentalmente una actividad solitaria. No obstante, es indispensable que los educadores sepan y quieran trabajar en equipo, para mejorar la calidad de la educación.

- Es necesario potenciar también el intercambio docente que permita mejorar las prácticas educativas y la calidad de la educación.

Finalmente, cabe destacar lo indicado por Capell *et al.* (2014) de que una parte fundamental del aprendizaje de la profesión de maestro se lleva a cabo durante los primeros años en ejercicio y, por lo tanto, es imprescindible establecer conexiones entre la formación inicial y la permanente del profesorado. Asimismo, Ferrada (2019) alertó sobre la necesidad de reconocer el saber acumulado del profesorado que se desempeña en contextos complejos (lo que en Cataluña se denomina centros de alta complejidad), pues es allí donde se ve aumentada la dificultad del trabajo del docente y es donde requiere contar con la mayor multiplicidad de capacidades para desenvolverse en la función que la sociedad le ha encomendado.

En este sentido, la presente investigación pretende conocer la opinión que tiene el estudiantado de los Grados de Maestro de la Universidad de Girona.

### **Objetivos**

El objetivo general es conocer el grado en que se trabajan las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) en las diferentes asignaturas de los Grados de Maestro y la importancia que le otorga el estudiantado.

Los objetivos específicos son:

1. Comparar el grado en que se trabajan las competencias genéricas y la importancia que le otorga el estudiantado en los Grados de Maestro.

2. Constatar en qué asignaturas de cada curso considera el alumnado que se trabajan más las competencias genéricas en los Grados de Maestro.

3. Descubrir las relaciones entre las especialidades del grado de maestro y las competencias genéricas.

4. Proponer orientaciones para trabajar mejor las competencias genéricas.

La metodología utilizada fue cuantitativa y no experimental ya que se aplicó un instrumento con preguntas cerradas y no se realizó manipulación de la muestra.

## **Método**

### **Población y Muestra**

La presente investigación se llevó a cabo en marzo de 2022 y tuvo como población el estudiantado de los Grados de Maestro (Primaria, Infantil y Doble Titulación) matriculados el curso 2021-22 en la Universidad de Girona, que eran 956.

Se utilizó un muestreo por conglomerado ya que se invitó a participar a todos los estudiantes de las distintas especialidades de una forma global. Después de tres recordatorios, la muestra productora de datos fue de 285 estudiantes. El 89.5 % era población femenina y el 10.5 % restante masculina. Cabe señalar que estos porcentajes están acordes con los que presenta la población. Por especialidad el 43.2 % cursaban Educación Infantil, 15.8 % Educación Primaria y el 41.1 % Doble Titulación (Educación Infantil y Primaria).

Cabe señalar que la muestra es representativa con un nivel de confianza de un 95,5 % y un margen de error del 5%.

### **Instrumento**

En la elaboración del cuestionario se partió de las competencias docentes genéricas que debería tener todo docente según el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

Consecuentemente el cuestionario está formado por cuatro apartados:

- Datos demográficos (género, curso, edad y especialidad).
- 10 competencias instrumentales.
- 8 competencias interpersonales.

- 12 competencias sistémicas.

En los tres últimos apartados, correspondientes a las competencias, se pidió al estudiantado que nos valorara de forma numérica (de 1 a 10) la importancia que otorgaban a las diferentes competencias y en qué grado las habían trabajado. Al final de cada bloque también se le requería que nos indicara en qué asignatura de cada curso se había trabajado más cada grupo de competencias y cómo creían que se podrían trabajar todavía más y mejor. Cabe señalar que solo debían contestar en relación con las asignaturas de los cursos que habían superado o estaban cursando.

El instrumento fue validado por expertos y se realizó un análisis de la consistencia interna del mismo (Alpha de Cronbach), tanto de la valoración de las competencias como del grado en que se trabajan, y, en ambos casos, se obtuvo una consistencia muy alta (.915 y .942, respectivamente). Respecto a los subgrupos de competencias presentaron una consistencia interna en todos los casos superior a .80 (tabla 1) que, como indican George y Mallery (2003), se trata de una buena consistencia.

Tabla 1. Consistencia interna del instrumento (Alpha de Cronbach)

Competencias	Importancia otorgada	Grado en que se trabajan
Instrumentales	.80	.84
Interpersonales	.81	.85
Sistémicas	.83	.91

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

El cuestionario fue diseñado mediante Google Forms y fue distribuido, tal como ya se ha apuntado, a través de correo electrónico al estudiantado de los grados de Maestro. Se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas: se le indicó que era anónimo y que, posteriormente, aquellos que lo desearan serían informados de los resultados finales.

Los datos obtenidos fueron analizados descriptivamente mediante la versión 365 del

programa Excel e inferencialmente mediante la versión 27 del programa SPSS.

### ***Análisis de datos***

Se realizaron análisis descriptivos de las competencias, calculando medias, desviaciones típicas, curtosis, asimetrías y porcentajes.

Antes de realizar los análisis inferenciales de los datos se realizó un estudio previo de data screening y no se detectaron casos atípicos multivariantes. También se comprobó la normalidad de las variables, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (factores que tenían más de 50 casos), y en todas ellas la significación fue menor de .01, lo cual indicó que no tenían una distribución normal.

Consecuentemente, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para relacionar una variable cuantitativa con una variable categorizada, la Correlación de Spearman para relacionar 2 variables cuantitativas y la de Wilcoxon para comparar dos muestras relacionadas.

### **Resultados**

En la tabla 2 se presentan las medias de las diferentes competencias de los tres bloques y se puede ver que en los tres existen más de 2 puntos de diferencia a favor de la importancia que dan en relación con el grado en que se trabajan. También se observa que la desviación típica es muy pequeña en todos los casos, lo cual indica poca dispersión en las respuestas y medias representativas. En relación con los valores de la curtosis todos son positivos, excepto uno, lo cual indica que los datos están concentrados, excepto en la importancia otorgada a las competencias sistémicas donde existe una ligera dispersión respecto a la media. Los valores de la asimetría todos son negativos, es decir, todas las competencias (en cuanto a importancia y grado en que se trabajan) han sido puntuadas altas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la importancia y el grado en que se trabajan los tres bloques de competencias

Competencias	Importancia otorgada				Grado en que se trabajan			
	Media (M)	Desviación Típica	Curtosis	Asimetría	Media (M)	Desviación Típica	Curtosis	Asimetría
Instrumentales	8.60	0.66	0.20	-0.62	6.61	1.16	1.74	-1.30
Interpersonales	9.03	0.65	0.09	-0.60	6.60	1.30	1.41	-1.04
Sistémicas	9.00	0.64	-0.49	-0.36	6.49	1.38	1.12	-0.94

Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman entre los grupos de competencias (instrumentales, interpersonales y sistémicas), considerando tanto la importancia que dan a las competencias (tabla 3) como el grado en que se trabajan (tabla 4)), y se observa que las correlaciones son positivas y significativas ( $p < .05$ ) y la mayoría de los valores presentan

una intensidad entre .51 y 0.75. Según Mondragón (2014) esto correspondería a una intensidad de relación entre moderada y fuerte e indica que los estudiantes que otorgan puntuaciones altas en una competencia tienden a hacer lo mismo en el resto de las competencias.

Tabla 3. Correlaciones entre las valoraciones de los tres bloques de competencias.

			Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
Rho de Spearman	Instrumentales	Coef. de correlación	1.000	.649**	.671**
		Sig. (bilateral)	.	<.001	<.001
		N	285	285	285
	Interpersonales	Coef. de correlación	.649**	1.000	.686**
		Sig. (bilateral)	<.001	.	<.001
		N	285	285	285
	Sistémicas	Coef. de correlación	.671**	.686**	1.000
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	.
		N	285	285	285

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 4. Correlaciones entre el grado en que se trabajan los tres bloques de competencias.

			Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
Rho de Spearman	Instrumentales	Coef. de correlación	1	.641**	.715**
		Sig. (bilateral)		<.001	<.001
		N	285	285	285
	Interpersonales	Coef. de correlación	.641**	1	.742**
		Sig. (bilateral)	<.001		<.001
		N	285	285	285
	Sistémicas	Coef. de correlación	.715**	.742**	1
		Sig. (bilateral)	<.001	<.001	
		N	285	285	285

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

También se aplicó la prueba de Wilcoxon entre la valoración de la importancia y el grado de trabajo de las competencias (tabla 5). Se puede observar que existen diferencias entre

las valoraciones de las competencias y el grado de trabajo de estas, siendo siempre mayores las valoraciones de la importancia que el grado en que se trabajan ( $p < .001$ ).

Tabla 5. Correlaciones entre las diferencias entre la valoración y el grado en que se trabajan

	Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas
Z	-14,582 <sup>b</sup>	-14,601 <sup>b</sup>	-14,604 <sup>b</sup>



Sig. asin. (bilateral)	<,001	<,001	<,001
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon			
b. Se basa en rangos positivos.			

A continuación, se analizaron los resultados obtenidos en cada uno de los tres bloques de competencias.

### Competencias instrumentales

Respecto a la importancia que otorga el estudiantado a las competencias instrumentales (tabla 6) se extrae, por una parte, que las que mayor valoración reciben son *Resolución de problemas* (M=9.39) seguida por *Conocimientos básicos de la profesión* (M=9.25). Por otra parte, las competencias menos valoradas son *Capacidad de análisis y síntesis* (M =8.32) y *Conocimiento de una segunda lengua* (M=8.41).

Atendiendo al grado en que se trabajan, las dos más trabajadas son: *Comunicación oral y escrita en su propia lengua* (M=7.70) y *Conocimientos generales básicos* (M =7.08) mientras que las dos menos trabajadas son *Toma de decisiones* (M=5.97) y *Resolución de problemas* (M=6.05).

Las diferencias entre la importancia y el grado en que se trabajan las competencias instrumentales son todas positivas, por lo tanto, el estudiantado otorga más valoración a la importancia que al grado en que se trabajan. Cabe destacar que la mayor diferencia la encontramos en *Resolución de problemas* (3.34) y en *Toma de decisiones* (3.24) y las más pequeñas en *Comunicación oral y escrita en su propia lengua* (1.44) y *Conocimientos generales básicos* (1.72).

Se realizó un análisis inferencial aplicado Kruskal-Wallis entre las tres especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación) y las Competencias Instrumentales. Se observa que en el Grado de Maestro de Infantil se da más importancia a *Conocimientos generales básicos* ( $p=.048$ ) ( $h=6.41$ ) y *Resolución de problemas* ( $p=.034$ ) ( $h=8.77$ ) y en el grado en que se han trabajado a: *Capacidad para planificar y organizar* ( $p=.010$ ) ( $h=9.29$ ), *Conocimientos básicos de la profesión* ( $p=.021$ ) ( $h=8.76$ ), *Resolución de problemas* ( $p=.003$ ) ( $h=20.51$ ) y *Toma de decisiones* ( $p=.028$ ) ( $h=7.96$ ).

Tabla 6. Importancia otorgada, grado en que se trabajan las competencias instrumentales y diferencia entre las medias.

	Importancia otorgada		Grado en que se trabaja		Diferencia de Medias
	Media (M)	Desviación Típica	Media (M)	Desviación Típica	
Resolución de problemas	9.39	0.81	6.05	2.03	3.34
Conocimientos básicos de la profesión	9.25	0.98	6.90	1.68	2.35
Toma de decisiones	9.21	0.89	5.97	1.94	3.24
Comunicación oral y escrita en su propia lengua	9.14	1.00	7.70	1.53	1.44
Capacidad para organizar y planificar	9.12	0.98	6.75	1.90	2.37
Conocimientos generales básicos	8.80	1.21	7.08	1.62	1.72
Habilidades de gestión de la información	8.55	1.10	6.80	1.73	1.75
Habilidades básicas en el manejo del ordenador	8.44	1.25	6.29	2.06	2.15
Conocimiento de una segunda lengua	8.41	1.48	6.19	1.95	2.22
Capacidad de análisis y síntesis	8.32	1.25	6.35	1.65	1.97

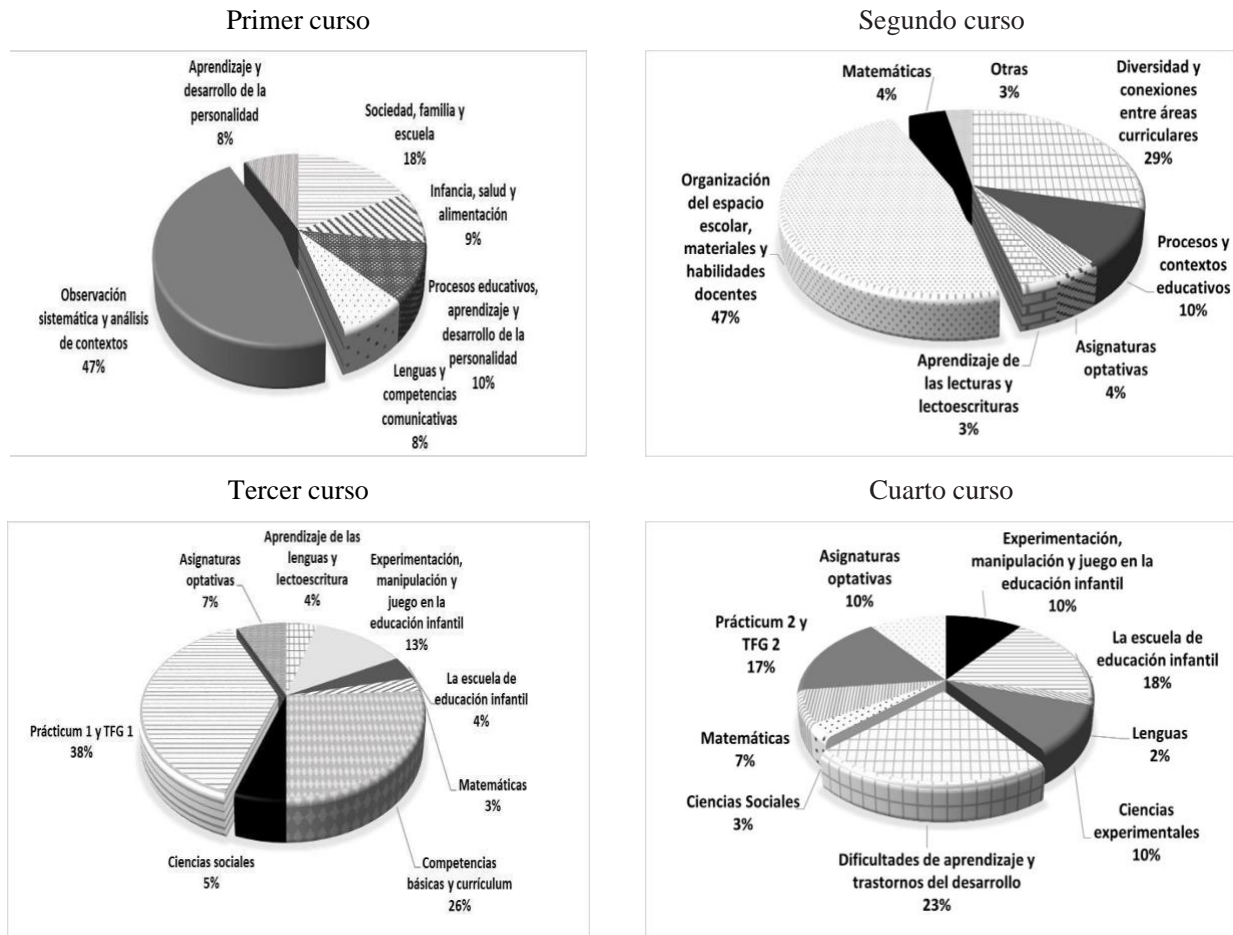
En referencia a las asignaturas en que más se trabajan las competencias instrumentales

(Figura 1), en 1er curso son *Observación sistemática* y *Análisis de Contextos* (47%) y

*Sociedad, familia y escuela* (18%); en 2º curso son *Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* (47%) y *Diversidad y conexiones entre áreas curriculares* (29 %); en 3º curso son *Prácticum*

*1 y TFG1* (38%) y *Competencias básicas y currículum* (26%) y en 4º curso: *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (23%) y *La escuela de educación infantil* (18%).

Figura 1. Asignaturas en que más se trabajan las competencias instrumentales



### Competencias interpersonales

Respecto a la importancia (tabla 7) se extrae que las competencias que reciben mayor valoración son *Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad* (M=9.47) y *Trabajo en equipo* (M=9.30) mientras que las menos valoradas son *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* (M=8.31) y *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas* (M=8.72).

Se observa que las dos más trabajadas son *Trabajo en equipo* (M=8.93) y *Capacidad de*

*trabajar en un equipo interdisciplinario* (M=7.19) mientras que las menos trabajadas son *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* (M=4.71) y *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas* (M=5.40).

Si se comparan las diferencias existentes entre la importancia y el grado en que se trabajan las competencias interpersonales también se observa que todas ellas son positivas, por lo tanto, el estudiantado otorga más valoración a la importancia que al grado en que se trabajan. La mayor diferencia se

encuentra en *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* (M=3.60) y *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas*

(M=3.32) y la menor diferencia en *Trabajo en equipo* (M=0.37) y *Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario* (M=1.82).

**Tabla 7.** Importancia otorgada, grado en que se trabajan las competencias interpersonales y diferencia entre las medias.

	Importancia otorgada		Grado en que se trabaja		Diferencia de Medias
	Media (M)	Desviación Típica	Media (M)	Desviación Típica	
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	9.47	0.80	6.70	1.89	2.77
Trabajo en equipo	9.30	1.02	8.93	1.38	0.37
Compromiso ético	9.20	0.92	6.31	2.04	2.89
Capacidad crítica y autocrítica	9.15	0.92	6.57	1.94	2.58
Habilidades interpersonales	9.06	0.93	6.99	1.76	2.07
Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario	9.01	0.98	7.19	1.80	1.82
Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas	8.72	1.00	5.40	1.92	3.32
Habilidad de trabajar en un contexto internacional	8.31	1.33	4.71	2.01	3.60

Se aplicó Kruskal-Wallis entre las tres especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación) y las competencias Interpersonales y, según la importancia otorgada, se observa que en la especialidad de Educación Infantil las que más puntúan son *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas* ( $p=.025$ ) ( $h=8.40$ ) y *Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad* ( $p=.039$ ) ( $h=7.38$ ).

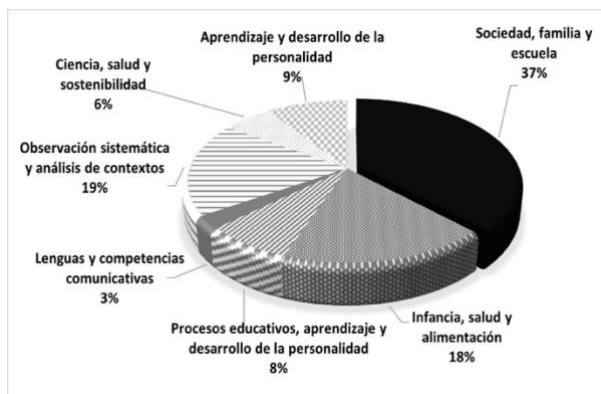
En la especialidad de Primaria la que más alto puntúa importancia y grado de trabajo es *Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas* ( $p=.046$ ) ( $h=8.40$ ).

Las asignaturas donde más se trabajan las competencias interpersonales (Figura 2) son: en 1er curso *Sociedad, familia y escuela* (37%) y *Observación sistemática y análisis de contextos* (19%); en 2º curso *Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* (31%) y *Diversidad y conexiones entre áreas curriculares* (26%); en 3º curso *Prácticum 1* y *TFG1* (30%) y *Experimentación, manipulación y juego en la educación infantil* (29%) y en 4º curso *Prácticum 2* y *TFG2* (29%) y *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (27%).

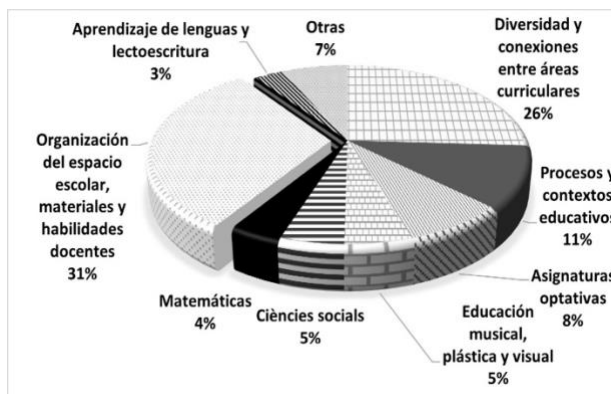
Figura 2. Asignaturas en que más se trabajan las competencias interpersonales

Primer curso

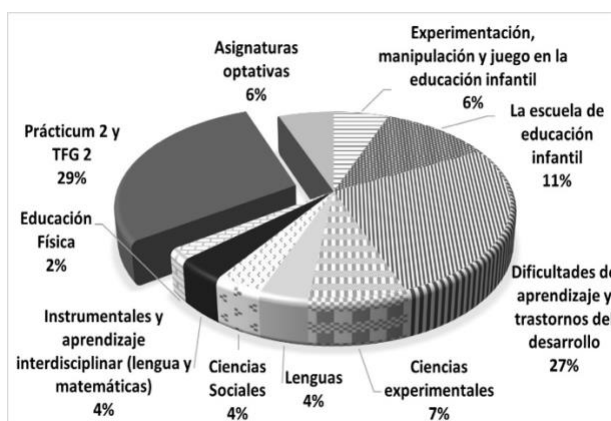
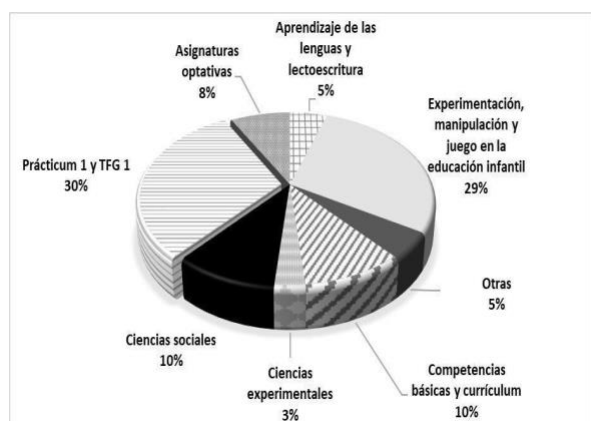
Segundo curso



Tercer curso



Cuarto curso



### Competencias sistémicas

El estudiantado otorga mayor importancia (tabla 8) a *Capacidad crítica y autocrítica* (M=9.58) y *Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones* (M=9.48) mientras que las competencias menos valoradas son *Preocupación por la calidad* (M=8.92) y *Motivación de éxito* (M=8.94).

Se observa que las dos más trabajadas son *Diseño y gestión de proyectos* (M=7.30) y *Capacidad para aprender* (M=7.22) mientras que las dos menos trabajadas son *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* (M=4.78) y *Liderazgo* (M=5.25).

Las diferencias entre la importancia y el grado en que se trabajan las competencias sistémicas, al igual que en las competencias instrumentales e interpersonales, el estudiantado otorga más valoración a la importancia que al grado en que se trabajan ya que todas ellas son positivas. Las mayores diferencias las encontramos en *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* (M=4.03) y *Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones* (M=3.06) y las diferencias menores en *Diseño y gestión de proyectos* (M=1.64) y *Habilidades de investigación* (M=1.76).

Tabla 8. Importancia otorgada, grado en que se trabajan las competencias sistémicas y diferencia entre las medias.

Importancia otorgada	Grado en que se trabaja
----------------------	-------------------------



	Media (M)	Desviación Típica	Media (M)	Desviación Típica	Diferencia de Medias
Capacidad crítica y autocrítica	9.58	0.72	6.90	1.97	2.68
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	9.48	0.90	6.42	2.00	3.06
Capacidad para aprender	9.44	0.80	7.22	1.91	2.22
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países	8.81	1.50	4.78	2.10	4.03
Creatividad	9.05	1.05	6.86	1.95	2.19
Diseño y gestión de proyectos	8.94	1.09	7.30	1.75	1.64
Habilidad para trabajar de forma autónoma	9.21	0.95	7.20	1.88	2.01
Habilidades de investigación	8.83	0.99	7.07	1.72	1.76
Iniciativa y espíritu emprendedor	8.67	1.35	5.99	1.99	2.68
Liderazgo	8.13	1.24	5.25	2.05	2.88
Motivación de éxito	8.94	1.28	6.14	2.11	2.80
Preocupación por la calidad	8.92	1.15	6.80	2.10	2.12

Se ha aplicado Kruskal-Wallis entre las tres especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación) y las competencias sistémicas. Por una parte, según el grado de importancia, en la especialidad de Educación Infantil valoran más *Creatividad* ( $p=.000$ ) ( $h=17.28$ ), *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* ( $p=.000$ ) ( $h=30.01$ ), *Habilidad de trabajar de forma autónoma* ( $p=.016$ ) ( $h=7.95$ ) y *Motivación de éxito* ( $p=.008$ ) ( $h=9.60$ ). Por otra parte, según el grado en que se han trabajado, la especialidad de Educación Infantil es la que más valora *Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones* ( $p=.019$ ) ( $h=7.79$ ), *Creatividad* ( $p=.019$ ) ( $h=7.96$ ) y *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países* ( $p=.027$ ) ( $h=7.24$ ). Las especialidades de Doble titulación y Primaria son las que más valoran *Capacidad para aprender* ( $p=.010$ ) ( $h=8.27$ ).

En referencia a las asignaturas en que más se trabajan las competencias sistémicas (Figura 3) son: en 1er curso *Observación sistemática y análisis de contextos* (42%) e *Infancia, salud y alimentación* (18%); en 2º curso *Diversidad y conexiones entre áreas curriculares* (31 %) y

*Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* (30%); en 3º curso *Prácticum 1* y *TFG1* (26%) y *Experimentación, manipulación y juego en la educación infantil* (22%) y en 4º curso *Prácticum 2* y *TFG2* (35%) y *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo* (21%).

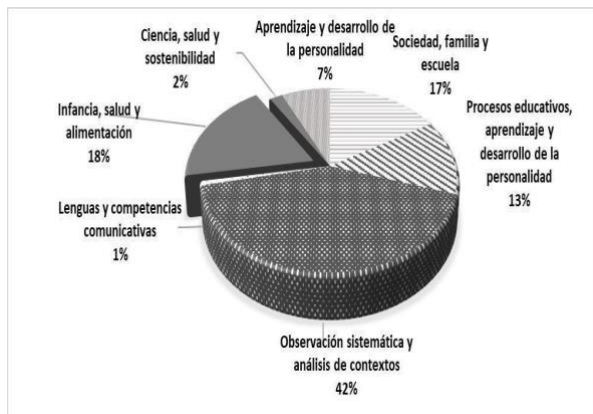
## Discusión y conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, sobre comparar el grado en que se trabajan las competencias genéricas y la importancia que le otorga el estudiantado en los Grados de Maestro, se observa que la valoración dada a las competencias es elevada y superior al grado en que se trabajan ya que vemos que la diferencia de las medias es de más de dos puntos y resulta significativa. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Ojeda *et al.* (2022) y Cañadas (2022). También Al Mallak, *et al.* (2020), Kavanagh y Drennan (2008) observaron que el estudiantado consideraba que era importante adquirir un alto nivel de competencias genéricas como parte de su educación y, sin embargo, no lograron alcanzar el nivel deseable.

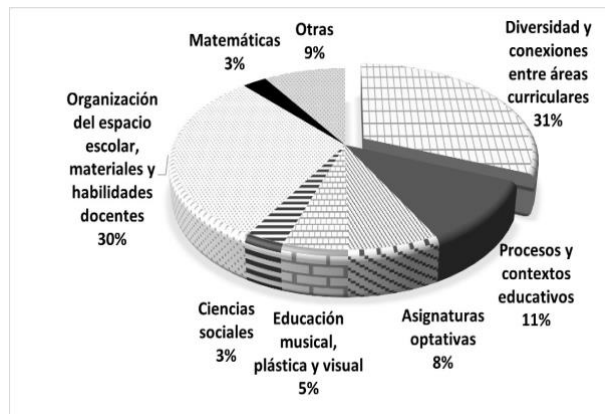
Figura 3. Asignaturas en que más se trabajan las competencias sistémicas

Primer curso

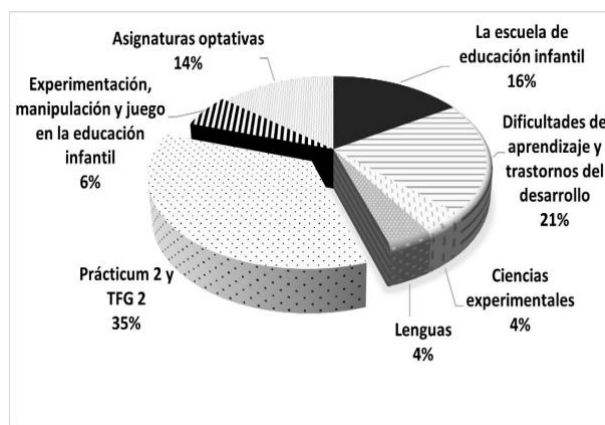
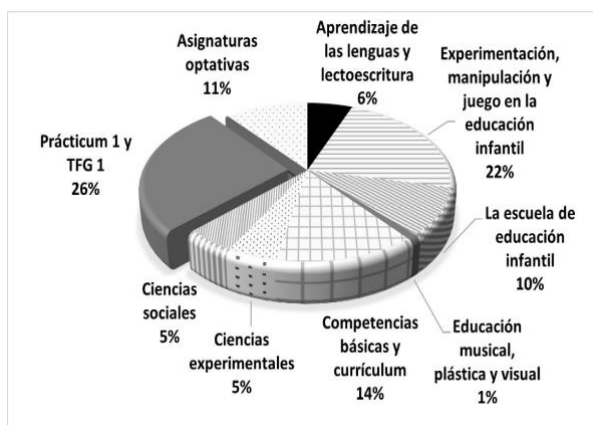
Segundo curso



Tercer curso



Cuarto curso



Esta diferencia, entre la valoración y el grado de trabajo de las competencias, fundamentalmente es debida a cómo se trabajan las competencias en los planes docentes. En este sentido, Pérez et al. (2013) extraen en su investigación que en los planes de estudio las competencias genéricas han pasado a un segundo plano y que en ellos se han desarrollado más las competencias específicas. También Jauregui (2018) y Gijón (2016) recomiendan realizar una mayor inclusión de las competencias en las asignaturas, tanto troncales como optativas, mientras que otros estudios como los de Crespi y García (2021) apuestan por la introducción de asignaturas específicas que versen sobre las competencias.

Si comparamos los tres grupos de competencias se extrae que las más valoradas son las interpersonales mientras que las menos valoradas son las instrumentales. Amor y Serrano (2018), obtuvieron resultados similares e indicaron que para desarrollar las

competencias instrumentales se requiere una mayor atención en la formación.

También es interesante resaltar, a partir del análisis inferencial, que todo el estudiantado sigue el mismo patrón en la valoración de todas las competencias, es decir, que en general cuando puntúa alto una competencia hace lo mismo en las restantes del mismo grupo.

En las competencias instrumentales los resultados obtenidos en el presente estudio concuerdan prácticamente con los de Vera *et al.* (2022), desde la perspectiva del estudiantado, y con los de Cabrera *et al.* (2016), desde el punto de vista de los empleadores.

Cabe resaltar que *Resolución de problemas* es una de las más valoradas, pero, a su vez, se consideró una de las menos trabajadas. Esto se debe, como indica Pathak (2015), a que se considera que se encuentra en la cima de la pirámide de aprendizaje y, además, como estrategias de pensamiento, permite al

alumnado regular sus propios procesos de pensamiento y actúa como el modelo de procesamiento de la información que recibe (Rajkumar y Nachimuthu, 2019). Esto hace que el estudiantado perciba que no se trabaja esta competencia como ellos desearían.

También cabe resaltar que la *Toma de decisiones* es otra de las que se consideran menos trabajadas y que, a su vez, es una de las que mayor diferencia presenta entre el grado en que se trabaja y la importancia otorgada.

Una solución para subsanar este déficit sería la introducción de metodologías como el Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABP) (Bueno, 2018) en la programación de las asignaturas. Mediante esta metodología se podría plantear al futuro profesorado problemas o situaciones para resolver, después de recoger y analizar una gran cantidad de información, escogiendo la respuesta correcta. En la metodología ABP, después de analizar toda la información, también deben tomarse decisiones para resolver el problema planteado y consecuentemente se trabaja esta competencia.

También es destacable la percepción del poco trabajo en *Conocimiento de una segunda lengua* que coincide con los resultados de Castro *et al.* (2023) y Muñoz *et al.* (2014). Para mejorar esta competencia sería muy importante partir de la formación inicial que tiene tanto el profesorado como el alumnado y, como indican Amor y Serrano (2018), al futuro profesorado no solo se le debe de formar lingüísticamente en esta segunda lengua, sino también se le debe formar pedagógica y didácticamente.

En relación con las competencias interpersonales destaca la importancia que da el estudiantado al *Trabajo en equipo* (segunda más valorada y primera en el grado en que se trabaja). Estos resultados son similares a los obtenidos por Cañadas y Zubillaga (2023), Ojeda *et al.* (2022) y Gutiérrez *et al.* (2018). Como se puede ver en la programación de las asignaturas cada vez se realizan más trabajos en grupo y así se percibe que “las competencias consideradas como más importantes son a la

vez aquellas en las que la universidad más ha contribuido a su desarrollo” (Lluch *et al.*, 2017, p.57).

Cabe destacar que *Habilidad de trabajar en un contexto internacional* es la menos valorada y, a la vez, la que menos se trabaja de las competencias interpersonales. En este sentido, como ya indicaba González y Wagenaar (2003), las competencias “internacionales” son las menos trabajadas dentro de su categoría (*Conocimiento de culturas y costumbres de otros países, Habilidad para trabajar en un contexto internacional y Conocimiento de una segunda lengua*). Esto se debe a que son competencias emergentes y aún no se valoran lo suficientemente, tanto por parte del estudiantado como del profesorado. Este déficit debería ser subsanado en las programaciones debido a que, en la actualidad, en las escuelas e institutos cada vez es mayor el alumnado de diferentes culturas. Por lo tanto, los futuros docentes deben estar más capacitados para desenvolverse en este entorno en sus aulas ya que las diferencias son enriquecedoras y ayudan a tener nuevas perspectivas y descubrir otras formas de resolver problemas.

Si revisamos las competencias sistémicas las consideradas más importantes son *Capacidad crítica y autocrítica* y *Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones*. Este resultado se debe a que el estudiantado considera importante poner en marcha proceso en los cuales, utilizando la lógica, les permita ver sus carencias y autocorregirse adaptándose a los problemas que se pueden encontrar en un futuro en la docencia (Sáez, 2018). También se constata que *Motivación de éxito* y *Preocupación por la calidad* son las menos valoradas.

Respecto el segundo objetivo específico, sobre constatar en qué asignaturas se trabajan más las competencias según el curso, se observa que en todos los cursos existe una polarización en torno a unas asignaturas concretas.

En primer curso, *Observación sistemática y análisis de contextos* es la asignatura más



escogida con diferencia tanto en las competencias instrumentales como en las sistémicas mientras que *Sociedad, familia y escuela* es la más escogida en las interpersonales. Dicho resultado era esperado por las características de ambas asignaturas: la primera se fundamenta en la elaboración y aplicación de un instrumento de observación con el correspondiente análisis de resultados mientras que la segunda trata de las diferentes perspectivas sociológicas en la educación.

En segundo curso, *Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes* es la elegida en las competencias instrumentales e interpersonales y *Diversidad y conexiones entre áreas curriculares* en las sistémicas. En este caso el resultado tampoco no sorprende, dado el carácter transversal de las dos asignaturas.

En tercer y cuarto curso, *Prácticum* y *TFG* son las asignaturas más seleccionadas en los tres grupos y esto se debe a que en ellas se ponen en práctica las diferentes competencias adquiridas a lo largo del Grado. Esta valoración coincide con la obtenida por Cabeza *et al.* (2017) que observaron una alta valoración por parte del alumnado en la adquisición y percepción de desarrollo de competencias, tanto generales como específicas, después de la realización de las prácticas externas. En este sentido, tal como destaca Gómez *et al.* (2017), si bien muchas competencias se trabajan e interiorizan durante los periodos de prácticas curriculares en centros educativos, es importante tener la certeza que, al acabar la formación académica, todo el estudiantado haya adquirido el número máximo de competencias docentes que le ayuden en el desempeño de sus funciones. Como indica Podestá *et al.* (2022) el estudiantado considera que en las prácticas, debido a que trabajan en un contexto de gran diversidad cultural y alta complejidad, se les dota de un aprendizaje esencial para la adquisición de las competencias interculturales.

En referencia al tercer objetivo, sobre relacionar las especialidades con las

competencias, se observa que la mayoría de las relaciones significativas encontradas constatan que la especialidad de Educación Infantil es la que más valoración otorga a las competencias, así como también consideran que se trabajan más.

Como propuestas de mejora, muchos estudios realizados en estudiantes de Grados de Maestro de diferentes menciones en distintos países han constatado la necesidad de otorgar a las competencias genéricas una elevada importancia en el proceso formativo del profesorado (Ojeda, *et al.* 2022). Como indican Loup *et al.* (2017) existen universidades que ofrecen oportunidades para desarrollar las competencias, ya sea a través de sesiones individuales o talleres en grupos pequeños, que a menudo involucran a expertos en coaching y grupos profesionales, entre otros.

También sería importante fortalecer las competencias instrumentales, que son las menos valoradas, introduciéndolas más en los planes formativos (Amor y Serrano, 2018) y fortalecer así mismo, dentro de las interpersonales, las de ámbito internacional que son las menos trabajadas.

Además, como indican Pugh y Lozano (2019), se requiere que el profesorado se actualice en las metodologías de enseñanza y evaluación para incorporar las competencias genéricas en la Educación Superior. Para ello se deben incorporar en la programación de las asignaturas más actividades prácticas que permitan observar cómo se despliegan las competencias programadas en la asignatura y construir herramientas de evaluación para poder entregar retroalimentación al estudiantado.

Como propuesta de mejora de la presente investigación se propone ampliar la muestra con estudiantado de diferentes universidades españolas para poder contrastar los resultados obtenidos y ver si siguen el mismo patrón. Del mismo modo también sería interesante aplicar el cuestionario a estudiantado egresado que actualmente es docente en diferentes centros



educativos para comparar sus opiniones con las del estudiantado.

Finalmente, también sería importante realizar un estudio longitudinal para observar si los resultados obtenidos son los mismos al principio del grado o estos se van modificando según transcurren los cursos en la misma muestra.

## Agradecimientos

Esta investigación se llevó a cabo gracias al proyecto titulado ‘Gestión creativa del aula. Identificación y desarrollo de habilidades de gestión del aula en la formación inicial del profesorado de la Universidad de Girona’, financiado por la AGAUR (Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca) de la Generalitat de Catalunya con referencia: 2017ARMIF00012.

La traducción ha sido posible gracias al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona

## Referencias

- Al Mallak, M. A., Tan, L. M., & Laswad, F. (2020). Generic skills in accounting education in Saudi Arabia: students’ perceptions. *Asian Review of Accounting*, 28(3), 395-421. <https://doi.org/10.1108/ARA-02-2019-0044>
- Almerich, G., Díaz, I., Cebrián, S., & Suárez J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(1), 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Amor, M., & Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 9-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Brachem, J., & Braun, E. (2018) Job-related requirements and competences of educational science graduates. *Journal of Further and Higher Education*, 42(2), 166-176. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1224326>
- Bueno, P.M. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 91-108. <http://orcid.org/0000-0002-3540-0536>
- Cabezas, M., Serrate, M., & Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685-704. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215002>
- Cabrera, N., López M., & Portillo, M. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 69-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En López, A. (Coord.) *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). MEC.
- Cañadas, L. (2022). Importancia, trabajo y desarrollo de las competencias genéricas. Un estudio en la formación inicial de docentes de educación física. En S. Carrascal y N. Camuñas (Eds.), *Docencia y aprendizaje* (pp. 139-151). Tirant Humanidades.
- Cañadas, L., & Zubillaga, M. (2023). Desarrollo de las competencias vinculadas al emprendimiento en la formación inicial del profesorado en fundamentos en educación física. *Revista*

- d'Innovació Docent Universitària*, 15, 42-51. <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.4>
- Capell, M. D., Felip, N., Serrats, L., & Teixidó, J. (2014). El saber fer professional dels docents. Què han de saber fer els i les mestres? *Perspectiva Escolar*, 373, 58-65.
- Castro, M. D., Mallo, M. M., & Belmonte, I. (2023). Inserción laboral de egresados universitarios de Ciencias de la Educación: un análisis de las competencias mejor valoradas en su desempeño profesional. *Publicaciones*, 53(1), 17-31. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>
- Chondekar, N. R. (2019). Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*, 12, 1964-1966. <https://doi.org/10.21275/31121903>
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-408. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427).
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Crespí, P. (2019). *La necesidad de una formación en competencias personales transversales en la universidad. Diseño y evaluación de un programa de formación*. Fundación Universitaria Española.
- Crespí, P., & García, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educacion XX1*, 24(1):297-327. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Fernández, M. D., & Malvar, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización en la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Fraile, A., Aparicio, J., Asún, S., & Romero, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44 (2), 39-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93- 108.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4thed.)*. Allyn & Bacon.
- Gijón, J. (Coord.), (2016). *Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación*. Síntesis
- Gómez, D. R., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- González, J., & Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*,

- Informe final Fase I*. Universidad de Deusto.
- Gruzdev, M., Kuznetsova, I., Tarkhanova, I., & Kazakova, E. (2018). University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.690>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., y Pérez, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Jääskelä, P., Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 130-142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Jauregui, T. (2018). *Estrategia Didáctica para Fortalecer las Competencias Genéricas En Educación Superior*. Editorial Académica Española.
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Laker, D. & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
- Lluch, L., Fernández, M., Pons, L., & Cano, E. (2017). Competencias profesionales de los egresados universitarios: estudio de casos en cuatro titulaciones. *Revista Curriculum*, 30, 49-64. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6135>
- Lombardi, R. (2019). Knowledge transfer and organizational performance and business process: past, present and future researches. *Business Process Management Journal*, 25(1), 2-9. <https://doi.org/10.1108/bpmj-02-2019-368>
- López, M.C., León, M.J., & Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Loup, C., Kornegay, J., & Morgan, J. (2017). *Career Exploration and soft skills. Preparing students for success*. <https://www.acteonline.org/wp-content/uploads/2018/05/Techniques-January2017-CareerExplorationSoftSkills.pdf>
- Lyu, W., & Liu, J. (2021). Soft skills, hard skills: What matters most? Evidence from job postings. *Applied Energy*, 300, 117307. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
- Martínez, P., González, C., & Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.3438918>
- Martínez, L., Moya, L., & Arnau, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 510-520. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>
- Mondragón, M.A. (2014). Uso de la correlación de spearman en un estudio de

- intervención en Fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98-104. <https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Mukhamadovna, T. M., Sharipovna, H. A., & Supkhonovna, H. N. (2020). The system of development of professional competence in future primary school teachers. *Journal of critical reviews*, 7(13), 4184-4189. <https://www.jcreview.com/admin/Uploads/Files/62486e14da45e6.19277523.pdf>
- Muñoz, J., Rebollo, N., & Espiñeira, E. M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-139. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204091>
- OECD (2018). *The future of education and skills 2030*. <http://go.uv.es/1fDpQnn>
- Ojeda, R., Carter, B., López, V., Fuentes, T., & Gallardo, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 521-532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>
- Patacsil, F., & Tablatin, C.L. (2017). Exploring the importance of soft and hard skills as perceived by IT internship students and industry: A gap analysis. *Journal of Technology and Science Education*, 7(3), 347-368. <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.271>
- Pathak, N. (2015). A study of problem solving ability in relation to academic achievement of pupil teachers. *Voice of Research*, 4(2), 7-9. <http://dx.doi.org/10.21922/srjhsel.v4i24.10346>
- Pérez, J. E., García, J., & Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11, 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Podestá, S., Álvarez, I., & Morón, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 111-123. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>
- Pugh, G., & Lozano, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Purwanto, A. (2020). Effect of Hard Skills, Soft Skills, Organizational Learning and Innovation Capability on Islamic University Lecturers' Performance. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 556-569. <https://ssrn.com/abstract=3986845>
- Putra, A.S., Novitasari, D., Asbari, M., Purwanto, A., Iskandar, J., Hutagalung, D., & Cahyono, Y. (2020). Examine relationship of soft skills, hard skills, innovation and performance: The mediation effect of organizational learning. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 3(3), 27-43. <http://dx.doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v3i3p104>
- Rajkumar, N., & Nachimuthu, K. (2019). Improving Problem Solving Ability in Mathematics of Higher Secondary School Students. *Scholarly Journal of Information and Computational Science*, 9 (9), 664-671. <http://dx.doi.org/10.21474/ijar01/5842>
- Ruiz, Y., García, M., Biencinto, C., & Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito



- universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sáez, I. (2018). El desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en estudiantes de magisterio a través de una innovación educativa. *Revista del CIDUI*, 4, 1-12. <http://hdl.handle.net/2445/181986>
- Schleicher, A. (2016). Desafíos para PISA. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-8. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>
- Serrano, R., Amor, M.I., Guzman, A., & Guerrero, J. (2018). Validation of an instrument to evaluate the development of university teaching competences in Ecuador. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 19-36. <https://doi.org/10.1177/1538192718765076>
- Serrano, R., Macias, W., Rodriguez, K., & Amor, M. (2019). Validating a scale for measuring teachers' expectations about generic competences in higher education: The Ecuadorian case. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 439-451. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2018-0192>
- Sultanova, L., Hordiienko, V., Romanova, G., & Tsytsiura, R. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 1-14. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1840/1/012038>
- van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J.A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>
- Vera, F., Tejada, E., & Morales, M. (2022). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana. *Transformar*, 3(1), 14-25. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/49>
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Vogler, J. S., Thompson, P., Davis, D. W., Mayfield, B. E., Finley, P. M., & Yasserli, D. (2018). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46, 457-488. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9438-9>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Graó.

**Puiggali Allepuz, Juan** ([joan.puiggali@udg.edu](mailto:joan.puiggali@udg.edu))  0000-0003-0647-5317

Es profesor de la Universidad de Girona desde 1995 y en 2012 se doctoró en la Universidad de Girona. Actualmente forma parte del Departamento de Pedagogía en el área de MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación). Forma parte de un grupo de investigación consolidado en que ha participado en diversos proyectos de investigación financiados por el Ministerio y a partir de los cuales ha realizado diferentes publicaciones.

**Tesouro Cid, Montse** ([montse.tesouro@udg.edu](mailto:montse.tesouro@udg.edu))  0000-0003-0704-4615

Profesora Titular del área de MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Es Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y tiene dos másters: Máster de Psicopatología de la Infancia y de la Adolescencia y Máster de Psicología del Aprendizaje Humano. Actualmente es investigadora principal del grupo de investigación Bitacola de la UdG (Equipo de Investigación Colaborativa para la Mejora Curricular, Organizativa y de la Orientación en Educación) y miembro del IRE (Instituto de Investigación Educativa) de la Universidad de Girona. Ha participado en diversos proyectos de investigación, tanto europeos como nacionales, a partir de los cuales ha realizado múltiples publicaciones.

**Felip Jacas, Nuria** ([nuria.felip@udg.edu](mailto:nuria.felip@udg.edu))  0000-0001-9070-7859

Profesora de la Universidad de Girona desde 2004 hasta la actualidad. En 2012 se doctoró en la Universidad de Girona. Actualmente forma parte del Departamento de Pedagogía en el área de Didáctica y Organización Escolar. Es miembro del IRE (Institut de Recerca Educativa) y es investigadora del grupo de investigación Bitacola de la UdG (Equipo de Investigación Colaborativa para la Mejora Curricular, Organizativa y de la Orientación en Educación). Actualmente es jefa de estudios de la escuela/instituto Cor de Maria de la Bisbal.



**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]



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

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).