

# TESIS DOCTORAL



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

*Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte*

---

Implementación de un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte: Estudio basado en competencias transversales

*Autor:*

D. Francisco José Cánovas Álvarez

*Directores:*

Dr. D. Antonio Sánchez Pato

Dra. Dña. Lourdes Meroño García

Dra. Dña. Julie Anne Brunton

*Murcia, Septiembre de 2025*



# TESIS DOCTORAL



**UCAM**

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

## ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

*Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte*

---

Implementación de un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte: Estudio basado en competencias transversales

*Autor:*

D. Francisco José Cánovas Álvarez

*Directores:*

Dr. D. Antonio Sánchez Pato

Dra. Dña. Lourdes Meroño García

Dra. Dña. Julie Anne Brunton

*Murcia, Septiembre de 2025*









## AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Antonio Sánchez Pato, la Dra. Dña. Lourdes Meroño García y la Dra. Dña. Julie Bruton, como Directores <sup>(1)</sup> de la Tesis Doctoral titulada "Implementación de un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte: Estudio basado en competencias transversales" realizada por D. Francisco José Cánovas Álvarez en el Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 29 de septiembre de 2025.

J. Brunton



## RESUMEN

A pesar de que la Unión Europea ha subrayado la relevancia del deporte como motor de desarrollo social y económico, aún se observa una limitada atención hacia programas que promuevan, en el ámbito universitario, modelos de formación orientados al desarrollo profesional del alumnado. Estos programas deben integrar el análisis de prácticas, mecanismos, estrategias y recursos que favorezcan el buen gobierno, la educación, la formación, el empleo y el voluntariado, entre otros aspectos, con el fin de potenciar la adquisición de competencias transversales para la inserción laboral. Sin embargo, la relación entre dicha participación, el desarrollo de competencias profesionales y el acceso de los graduados al mercado laboral continúa siendo un campo poco explorado. El objetivo principal fue implementar un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte. El diseño fue cuasi experimental, longitudinal y de metodología mixta, de medidas pretest-postest con cinco grupos/estudiantes ( $n = 61$ ) durante 24 meses para evaluar los efectos del European Sport Leadership Program (ESLP) en variables relacionadas con la autopercepción de los líderes. El programa de intervención consistió en una formación complementaria y paralela, basada en competencias transversales, a los estudios superiores universitarios en el área de ciencias del deporte para su desarrollo profesional. La formación consistió en talleres, diseñados y dirigidos por empleadores ( $n = 20$ ) y actividades deportivo-recreativas supervisadas por los tutores académicos ( $n = 21$ ). Los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que la formación en liderazgo deportivo contribuye al desarrollo de competencias transversales relevantes para la empleabilidad de los egresados. Los estudios realizados permitieron evidenciar que la intervención tuvo un impacto positivo en la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias profesionales. Se constató que los participantes mejoraron la percepción de relevancia en competencias como organización y planificación, gestión del conocimiento e información, control emocional, trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones. Los participantes destacaron, además, que el ESLP les permitió reforzar competencias como organización y planificación, comunicación oral y escrita, toma de decisiones y trabajo en equipo, además de favorecer el control emocional y la adaptación a nuevas situaciones.

Aun así, identificaron áreas de mejora en competencias vinculadas al uso de las TIC, idiomas extranjeros e investigación. Resultados que afirman el potencial del programa como vehículo de aprendizaje experiencial que conecta la formación universitaria con las demandas del mercado laboral.

### **PALABRAS CLAVE**

Autopercepción. Competencias profesionales. Recreación. Educación superior.

## ABSTRACT

Although the European Union has emphasized the relevance of sport as a driver of social and economic development, there is still limited attention given to programs that promote, within the university sphere, training models oriented toward students' professional development. These programs should integrate the analysis of practices, mechanisms, strategies, and resources that foster good governance, education, training, employment, and volunteering, among other aspects, in order to enhance the acquisition of transversal competences for labor market insertion. However, the relationship between such participation, the development of professional competences, and graduates' access to the labor market remains an underexplored field. The main objective was to implement a European professional development program for university students in the field of sport sciences. The design was quasi-experimental, longitudinal, and mixed-method, using pretest-posttest measures with five groups/students ( $n = 61$ ) over 24 months to assess the effects of the European Sport Leadership Program (ESLP) on variables related to leaders' self-perceptions. The intervention program consisted of complementary and parallel training, based on transversal competences, to university-level higher education studies in the field of sport sciences for professional development. The training included workshops, designed and led by employers ( $n = 20$ ), as well as sport and recreational activities supervised by academic tutors ( $n = 21$ ). The findings of this research reinforce the idea that training in sport leadership contributes to the development of transversal competences relevant to graduates' employability. The studies carried out showed that the intervention had a positive impact on students' self-perception of their professional competences. Participants were found to have improved their perception of the relevance of competences such as organization and planning, knowledge and information management, emotional control, autonomous work, and adaptation to new situations. Participants also highlighted that the ESLP allowed them to strengthen competences such as organization and planning, oral and written communication, decision-making, and teamwork, while also fostering emotional control and adaptation to new situations. Nonetheless, they identified areas for improvement in competences linked to the use of ICT, foreign languages, and research. These results confirm the program's potential as a vehicle of

experiential learning that connects university education with labor market demands.

### **KEY WORDS**

Self-perception. Professional competences. Recreation. Higher education.

## **AGRADECIMIENTOS**



“Leaders are made, they are not born. They are made by hard effort, which is the price which all of us must pay to achieve any goal that is worthwhile.”

– Vince Lombardi



## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	9
I - INTRODUCCIÓN .....	29
II - JUSTIFICACIÓN .....	39
2.1. Contextualización de la enseñanza basada en competencias (tras el plan bolonia) en educación superior.....	39
2.1.1. Marco competencial europeo en educación superior. ....	39
2.1.2. Desajuste competencial en estudios superiores.....	54
2.1.3. Competencias transversales.....	63
2.2. Análisis de programas de formación basados en competencias transversales en educación superior .....	74
2.2.1. Programas de desarrollo competencial aplicados en educación superior. 74	
2.2.2. Programas de mentorización.....	78
2.3. Evaluación y agentes implicados en el desarrollo de competencias transversales en educación superior .....	81
2.3.1. Alumnado Universitario .....	81
2.3.2. Tutores Académicos.....	85
2.3.3. Empleadores.....	88
III - OBJETIVOS.....	97
IV - MATERIAL Y MÉTODO .....	103
4.1. Aspectos comunes para todos los estudios .....	103
4.1.1. Consideraciones éticas.....	103
4.1.2. Muestra .....	104
4.1.2.1. Líderes deportivos.....	104

---

4.1.2.2.	Empleadores.....	108
4.1.2.3.	Mentores deportivos y académicos .....	109
4.1.3.	Diseño común de la tesis doctoral .....	110
4.1.3.1.	El uso de metodologías mixtas.....	119
4.1.4.	Implementación del programa de liderazgo deportivo.....	127
4.1.4.1.	Talleres de formación.....	129
4.1.4.2.	Actividades deportivas-recreativas .....	137
4.2.	Estudio 1: efectos de un programa de liderazgo deportivo en la percepción de estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de su implicación.....	139
4.2.1.	Diseño.....	139
4.2.2.	Procedimiento .....	141
4.2.3.	Herramientas de recolección de datos .....	142
4.2.4.	Análisis de datos.....	143
4.3.	Estudio 2: efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario acerca de sus competencias como líderes	143
4.3.1.	Diseño.....	143
4.3.2.	Procedimiento .....	144
4.3.3.	Herramientas de recolección de datos .....	146
4.3.4.	Análisis de datos.....	147
4.4.	Estudio 3: implementación de un programa de liderazgo deportivo: un vehículo para ayudar al desarrollo de las competencias del mundo laboral durante los estudios de grado.....	148
4.4.1.	Diseño.....	148
4.4.2.	Procedimiento .....	148
4.4.3.	Herramientas de recolección de datos .....	149
4.4.4.	Análisis de Datos .....	150

ÍNDICE GENERAL	19
<hr/>	
V -	RESULTADOS ..... 155
5.1.	Resultados del estudio 1. Efectos de un programa de liderazgo deportivo en la percepción de estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de su implicación..... 155
5.1.1.	Validez y fiabilidad ..... 155
5.1.2.	Percepción de los participantes ..... 155
5.2.	Resultados del estudio 2. Efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario acerca de sus competencias como líderes..... 159
5.2.1.	Validez y fiabilidad ..... 159
5.2.2.	Percepción de los participantes ..... 170
5.3.	Resultados del estudio 3. Implementación de un programa de liderazgo deportivo: un vehículo para ayudar al desarrollo de las competencias del mundo laboral durante los estudios de grado ..... 177
5.3.1.	Principales resultados..... 177
5.3.2.	Otras competencias discutidas ..... 178
5.3.3.	Competencias por mejorar ..... 178
5.3.4.	Conclusiones generales ..... 179
VI -	DISCUSIÓN..... 183
6.1.	Discusión estudio 1. Efectos de un programa de liderazgo deportivo en la percepción de estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de su implicación..... 183
6.2.	Discusión estudio 2. Efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario acerca de sus competencias como líderes..... 185
6.3.	Discusión estudio 3. Implementación de un programa de liderazgo deportivo: un vehículo para ayudar al desarrollo de las competencias del mundo laboral durante los estudios de grado ..... 189
6.4.	Discusión general ..... 189

---

VII -	CONCLUSIONES.....	193
7.1.	Conclusiones estudio 1. Efectos de un programa de liderazgo deportivo en la percepción de estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de su implicación.....	193
7.2.	Conclusiones estudio 2. Efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario acerca de sus competencias como líderes.....	193
7.3.	Conclusiones estudio 3. Implementación de un programa de liderazgo deportivo: un vehículo para ayudar al desarrollo de las competencias del mundo laboral durante los estudios de grado .....	194
7.4.	Conclusiones generales. ....	196
VIII -	LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	201
IX -	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
X -	ANEXOS .....	244

## SIGLAS Y ABREVIATURAS

**EEES:** Espacio Europeo de Educación Superior.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**AFC:** Actividades Formativas Complementarias.

**CEDEFOP:** Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

**TICs:** Tecnologías de la Información y la Comunicación.

**ABC:** Aprendizaje Basado en Competencias.

**Modelo CDIO:** Conceive, Design, Implement, Operate.

**ABP:** Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas

**AICLE:** Modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas

**ECTS:** European Credit Transfer and Accumulation System.

**EACEA:** European Education and Culture Executive Agency.

**EQF:** European Qualifications Framework.

**MECES:** Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.

**WEF:** World Economic Forum.

**IA:** Inteligencia Artificial.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo.

**UE:** Unión Europea.

**VCVQ:** National Council of Vocational Qualification

**LOGSE:** Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

**LOSU:** Ley Orgánica del Sistema Universitario.

**CETCGRA:** Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado

**FG:** Focus Group.

**ESLP:** European Sport Leadership Programme.

**DESECO:** Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.

**CES:** Consejo Económico y Social

**KeyCoNet:** Key Competence Network on School Education.

**COMBAS:** Proyecto de Integración Curricular de las Competencias.

**CCs:** Competencias Clave.

**PICBA:** Programa de Integración de las Competencias Clave en Andalucía.

**PAT:** Planes de Acción Tutorial

**EAACPP:** Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices

**EADCAA:** Escala de Autopercepción del nivel de Desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender

**UNED:** Universidad Nacional de Educación a Distancia

**SIC:** Sociedad de la Información y la Comunicación

**UCAM:** Universidad Católica San Antonio de Murcia

## ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Flujo del proceso de desarrollo profesional .....	105
Figura 2. Ejemplo poster reclutamiento.....	107
Figura 3. Stakeholders del desarrollo profesional universitario.....	110



**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los líderes deportivos.....	107
Tabla 2. Cronograma Implementacion programa liderazgo deportivo.....	127
Tabla 3. Cronograma actividades deportivo-recreativas .....	138
Tabla 4. Estadísticas descriptivas y comparación de medias por factores en el pre-test - post-test.....	156
Tabla 5. Estadísticas descriptivas y análisis de la percepción de los estudiantes en el post-test según el país .....	157
Tabla 6. Estadísticas descriptivas y análisis de la percepción de los estudiantes en el post-test según el género .....	158
Tabla 7. Análisis del índice de discriminación de la escala .....	159
Tabla 8. Análisis factorial exploratorio de las ocho dimensiones de la escala.....	166
Tabla 9. Estadísticas descriptivas y comparación de medias por factores en el pre-test - post-test.....	170
Tabla 10. Estadísticas descriptivas de la percepción de los estudiantes según el país. ....	172



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Solicitud Comité de Ética .....	244
Anexo 2. Resolución Comité de Ética .....	248
Anexo 3. Consentimiento informado.....	250
Anexo 4. Revocación Consentimiento Informado .....	251
Anexo 5. Hoja Informativa Cuestionario.....	252
Anexo 6. Hoja Informativa Entrevista .....	253
Anexo 7. Hoja Informativa Focus Group .....	254
Anexo 8. Consentimiento Informado Socios.....	255
Anexo 9. Protocolo entrevista .....	256
Anexo 10. Focus Group Plan.....	263
Anexo 11. Cuestionario ESLP (Inglés) .....	265
Anexo 12. Hoja de Monitorización semanal para socios .....	319

# I – INTRODUCCIÓN

---

## I- INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la juventud europea se sigue realizando la misma pregunta que hace unos años, previamente a la instauración del Plan Bolonia (1999). ¿Se está enseñando en las instituciones superiores de educación lo demandado por el mundo laboral actual? El Plan Bolonia se instauró oficialmente en 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia, realizada en la ciudad italiana de Bolonia por 29 países europeos. Este plan busca crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que facilite la movilidad de estudiantes y académicos, la comparabilidad de títulos y la mejora de la calidad educativa en Europa (Martínez Castro, 2017). En segundo lugar, se pretende robustecer las capacidades de empleabilidad que confiere la formación recibida en diferentes títulos, a partir de las competencias y conocimientos asumidos, así como mediante un amplio abanico de opciones académicas, con la voluntad de facilitar a los egresados universitarios una inserción laboral digna y de calidad. Desde entonces, ha habido un proceso de implementación en las universidades de los países participantes, promoviendo reformas en los sistemas educativos. Como indica González-Serrano (2011) el Plan Bolonia no aborda específicamente las salidas laborales, pero promueve la mejora de la calidad de la educación superior y la adecuación de los programas de estudio a las demandas del mercado laboral. Uno de sus objetivos es facilitar la empleabilidad de los graduados mediante la creación de un EEES que permita una mayor movilidad y comparabilidad de títulos. Entre las estrategias que se sugieren para mejorar las salidas laborales se incluyen: a) Currículos más flexibles y actualizados: Incorporar competencias transversales y específicas que respondan a las necesidades del mercado; b) Fomento de prácticas profesionales: Integrar experiencias prácticas en los estudios, facilitando así la conexión entre la educación y el mundo laboral; c) Coordinación entre instituciones educativas y empresas: Promover colaboraciones que ayuden a diseñar programas que preparen mejor a los estudiantes para el trabajo; d) Movilidad internacional: Facilitar que los estudiantes estudien en diferentes países, lo que puede enriquecer su experiencia y empleabilidad. El enfoque en la formación integral y la adaptación a la importancia del desarrollo profesional busca, en última instancia, mejorar las perspectivas laborales de los graduados (González-Serrano, 2011). Un documento clave que

aborda el desajuste competencial en el contexto europeo es la Estrategia Europa 2020, lanzada en 2010. Esta estrategia, la Comisión Europea (2010) tiene como objetivo promover un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo y destaca la importancia de la educación y la formación para mejorar la empleabilidad y reducir el desajuste entre las habilidades adquiridas por los graduados y las necesidades del mercado laboral (Sánchez et al., 2010). Según Botía (2008), otro documento relevante es el Marco de referencia europeo de las competencias clave, que establece las competencias necesarias para la educación y la formación a lo largo de la vida, orientando a los sistemas educativos para que respondan mejor a las necesidades del trabajo. Además, informes de la Comisión Europea, como los relacionados con el EEES y el Espacio Europeo de Investigación, como los acontecidos en Lisboa en el año 2001 y posteriormente en Graz en el 2003, también abordan la necesidad de alinear las competencias educativas con las exigencias del mercado laboral. Estos documentos ofrecen directrices y recomendaciones para reducir el desajuste competencial a través de diversas estrategias en la educación superior y la formación (Arrondo & Zambrana, 2004).

Es por todas estas recomendaciones europeas que nos lleva a diseñar el proyecto innovador de educación por competencias transversales de actividades deportivas para mejorar la inserción laboral de los estudiantes universitarios europeos. En una primera fase del diseño, se decidió focalizar en las conocidas como competencias transversales, ya que como su nombre indica, pueden ser aplicadas y transferibles a diferentes ámbitos laborales y de conocimiento. Las competencias transversales son habilidades y conocimientos que se pueden aplicar en diversas áreas y contextos, no limitándose a un campo específico (Clares & Morga, 2019). Estas competencias incluyen capacidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad. Son esenciales para el desarrollo profesional y personal, ya que permiten a las personas enfrentar diferentes situaciones y desafíos, independientemente del ámbito en el que se encuentren. En el entorno laboral, por ejemplo, son valoradas por los empleadores porque contribuyen a un mejor desempeño y colaboración en equipos multidisciplinares (Prieto, 2019). También se entendió que las competencias clave, que son un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran esenciales para el aprendizaje a lo

largo de la vida y el desarrollo personal, social y profesional en el contexto europeo, ya están incluidos en los currículos educativos europeos, por lo que se dejaron fuera de nuestra intervención. Estas competencias están diseñadas para preparar a los individuos para los desafíos del mundo actual, tanto en el ámbito laboral como en la vida cotidiana.

En el diseño del proyecto se incluyeron no sólo intervenciones teóricas como talleres o seminarios, sino que se incluyeron las aplicaciones prácticas tan demandadas por los informes europeos anteriormente descritos (Arrondo & Zambrana, 2004). El EEES otorga una gran importancia a la mentorización y la guía por parte de profesionales del mundo laboral, reconociendo que estas prácticas son fundamentales para mejorar la empleabilidad de los estudiantes y facilitar su transición al mercado laboral. La mentorización permite a los estudiantes obtener una perspectiva directa sobre las expectativas y demandas del mercado laboral, ayudándoles a entender mejor las habilidades y competencias que necesitan desarrollar (García Fernández et al., 2010). Los mentores pueden ofrecer formación práctica y consejos valiosos, orientando a los estudiantes sobre cómo aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales. A través de la interacción con profesionales, los estudiantes pueden establecer contactos que pueden ser beneficiosos para su futura carrera, así como acceder a oportunidades laborales y prácticas. Los mentores pueden guiar a los estudiantes en la identificación de sus intereses y habilidades, ayudándoles a tomar decisiones informadas sobre su trayectoria profesional. La relación con mentores puede promover el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas, que son altamente valoradas en el entorno laboral. La colaboración entre universidades y el sector empresarial a través de la mentorización contribuye a la actualización y relevancia de los programas educativos, asegurando que los contenidos estén alineados con las necesidades del mercado. En resumen, el EEES promueve la mentorización como un componente esencial para una educación superior más integrada y relevante, que prepare a los estudiantes de manera efectiva para sus futuras carreras (García Fernández et al., 2010).

El diseño de dicho proyecto innovador de educación por competencias transversales se componía de: i) Mentorización por parte de profesores universitarios, ii) Mentorización por parte de empleadores externos del sector

privado afín a los campos tratados y elegidos por los estudiantes, iii) realización de talleres y de seminarios de formación paralelos a su educación universitaria y centrados en aspectos clave del mundo laboral actual, iv) realización de actividades deportivas extra académicas donde aplicar todos los conocimientos adquiridos durante la duración del proyecto.

El desarrollo de actividades deportivas a nivel formativo ofrece una amplia variedad de beneficios que impactan tanto en el ámbito físico como en el social, emocional y académico de los estudiantes. La práctica regular de deportes contribuye a un mejor estado de salud, reduce el riesgo de enfermedades y promueve hábitos de vida saludables. Las actividades deportivas fomentan el trabajo en equipo, la cooperación y la comunicación, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales. Participar en deportes puede aumentar la confianza y la autoestima de los jóvenes al enfrentar y superar desafíos (Dugan et al., 2015). La actividad física ayuda a reducir el estrés y la ansiedad, proporcionando un espacio para la relajación y el bienestar emocional. El deporte requiere práctica y dedicación, lo que enseña a los estudiantes la importancia de la disciplina y la perseverancia para alcanzar sus metas. Existe evidencia que sugiere que la actividad física regular puede tener un impacto positivo en la concentración, la memoria y el rendimiento académico en general. Participar en equipos deportivos puede brindar oportunidades para asumir roles de liderazgo y responsabilidad, lo que es valioso tanto en el ámbito escolar como en la vida futura (Eide & Ronan, 2001). Las actividades deportivas pueden ser un espacio para la inclusión social, permitiendo que estudiantes de diferentes orígenes y habilidades se relacionen y colaboren. Inculcar la importancia de la actividad física desde una edad temprana puede llevar a un estilo de vida activo en la adultez. El deporte puede ser un medio para construir conexiones emocionales y fortalecer la identidad cultural y comunitaria. En conjunto, estos beneficios hacen que las actividades deportivas sean un componente valioso en la formación integral de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo personal y social (Dugan et al., 2014).

Finalmente, dicho proyecto innovador de educación por competencias transversales contenía su fase de evaluación e investigación. Se utilizaron diversas metodologías para dar una respuesta desde diversos puntos de vista, combinando lo cualitativo y lo cuantitativo. Las metodologías mixtas en investigación combinan

enfoques cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, permitiendo una comprensión más profunda y holística del fenómeno estudiado. Aquí algunos de los beneficios clave de este enfoque: Los métodos cuantitativos (como encuestas o experimentos) permiten analizar grandes volúmenes de datos y generalizar los resultados a poblaciones más amplias. Los métodos cualitativos (como entrevistas o grupos focales) proporcionan detalles contextuales y profundizan en las experiencias y percepciones de los participantes, lo cual enriquece la interpretación de los datos cuantitativos. La combinación de ambos enfoques permite validar los hallazgos al contrastar los datos de diferentes metodologías, lo que incrementa la confiabilidad y validez de los resultados. Permite ajustar el enfoque de acuerdo con las necesidades y características del fenómeno en estudio. Por ejemplo, se puede comenzar con un enfoque cualitativo para explorar el tema y luego utilizar métodos cuantitativos para confirmar patrones. Los métodos mixtos son particularmente útiles para investigar fenómenos complejos o multidimensionales, donde solo un enfoque podría ser insuficiente para captar todas las variables y su interacción. A partir del análisis de los datos cualitativos pueden surgir nuevas hipótesis que luego pueden ser probadas a través de métodos cuantitativos, fomentando un proceso investigativo más dinámico y enriquecedor. Al proporcionar tanto datos estadísticos como narrativas detalladas, los resultados suelen ser más convincentes para los responsables de la toma de decisiones, facilitando la implementación de políticas basadas en evidencia. Permite no solo ver "qué" sucede (con los datos cuantitativos) sino también entender el "por qué" y el "cómo" detrás de esos datos (con el análisis cualitativo), integrando ambos tipos de hallazgos en un marco coherente y comprensivo. En resumen, las metodologías mixtas fortalecen la investigación al ampliar la variedad y profundidad de los datos, aumentando la precisión y validez de los hallazgos y proporcionando un enfoque equilibrado que permite una interpretación más rica y aplicable.

Dentro de la fase cuantitativa, se analizaba la autopercepción de los estudiantes universitarios en competencias transversales. La autopercepción es fundamental en el contexto de la evaluación, ya que permite al individuo tomar conciencia de su desempeño, identificar áreas de mejora y fomentar el crecimiento personal y profesional. La autopercepción permite a las personas evaluar de forma más realista su propio desempeño. Con una autopercepción precisa, el evaluado puede identificar sus fortalezas y debilidades de manera objetiva, lo que mejora la

validez de la autoevaluación y complementa la evaluación externa. Una autopercepción adecuada ayuda a los individuos a gestionar su propio aprendizaje y desempeño. La autorregulación permite ajustar esfuerzos, estrategias y metas según los resultados de la autoevaluación, mejorando el rendimiento y la motivación. Cuando una persona es consciente de sus habilidades y áreas de mejora, es menos dependiente de evaluaciones externas para validar su progreso. Esto promueve una autonomía que impulsa un desarrollo continuo, sin necesidad de esperar retroalimentación externa constante. La autopercepción fomenta una mentalidad abierta, ya que el individuo reconoce sus fortalezas y limitaciones. Esto hace que esté más dispuesto a aceptar críticas constructivas y aprovechar la retroalimentación para mejorar, sin que esta genere frustración o rechazo. Promueve una disposición para aprender de manera constante, ya que permite al evaluado identificar qué habilidades y conocimientos necesitan ser reforzados. Esta disposición al aprendizaje facilita la evolución y el crecimiento sostenido. Una autopercepción positiva y precisa fortalece la confianza del individuo en sus capacidades. La conciencia de las propias habilidades y logros permite enfrentar las evaluaciones con mayor seguridad y afrontar retos con resiliencia. Cuando se combina la autopercepción con la retroalimentación externa, el proceso evaluativo es más integral. Esta aporta una perspectiva interna que complementa la visión externa, lo que permite una comprensión más profunda y balanceada del desempeño. La autopercepción permite al individuo ajustar sus acciones y su enfoque a objetivos específicos. Al ser consciente de sus capacidades y limitaciones, puede establecer metas realistas y alcanzables, lo que aumenta la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; fomenta una mayor objetividad en la evaluación, especialmente cuando se utiliza junto con técnicas reflexivas. Esto ayuda a reducir sesgos como el exceso de autocrítica o el sesgo de autocomplacencia, contribuyendo a una evaluación más balanceada. Una autopercepción adecuada lleva a los individuos a comprometerse con su desarrollo profesional. Saber en qué áreas se destacan y en cuáles pueden mejorar incrementa su motivación para trabajar en ellas y avanzar en sus metas de carrera. Por lo tanto, la autopercepción en el contexto de la evaluación permite una mayor objetividad, autorregulación y apertura a la mejora. Ayuda a los evaluados a tomar control de su propio desarrollo, maximizando su potencial y haciendo que el proceso de

evaluación sea más enriquecedor y menos dependiente de la retroalimentación externa.

Por otro lado, en la fase cualitativa se realizaron diversos Focus Group, para conocer de esta manera la opinión de los estudiantes involucrados en el proyecto y completar los resultados obtenidos en la fase anterior (Cuantitativa). El uso de estos grupos focales (focus group) como metodología de investigación ofrece múltiples beneficios, especialmente en estudios de tipo cualitativo donde el objetivo es explorar percepciones, actitudes y experiencias de los participantes, y más aún cuando se complementa con datos cuantitativos, como se ha explicado con anterioridad. Los focus groups permiten conocer en profundidad las opiniones, emociones y percepciones de los participantes sobre un tema específico. A través de la conversación grupal, se pueden explorar las razones detrás de sus actitudes y conductas, generando insights valiosos. Facilitan el intercambio de ideas entre los participantes, quienes a menudo expresan opiniones o puntos de vista que otros no habían considerado. Esto permite que surjan temas y conceptos nuevos que el investigador no había anticipado, lo cual enriquece los resultados. La interacción grupal puede revelar reacciones y matices en las respuestas que no se observaron en entrevistas individuales. La dinámica del grupo permite que los participantes construyan sobre las respuestas de otros, lo que genera discusiones más profundas y reveladoras. Los focus groups permiten recolectar datos de múltiples participantes en una sola sesión, lo cual es más eficiente en tiempo y recursos que realizar entrevistas individuales. Esto es particularmente útil cuando se necesita obtener una gran cantidad de información en poco tiempo. Al realizarse en un entorno grupal, los focus groups reflejan en mayor medida el contexto social y cultural de los participantes, permitiendo que las opiniones individuales se sitúen dentro de una perspectiva social compartida. Esto es especialmente útil en estudios de temas sociales, culturales o comunitarios. El moderador puede guiar la discusión hacia temas específicos, pero también tiene la flexibilidad de profundizar en áreas que surjan espontáneamente. Esta adaptabilidad permite que el grupo focal explore temas emergentes o inesperados en el momento. La riqueza de la conversación y la interacción entre los participantes facilita la interpretación de los datos, ya que los propios participantes a menudo explican o aclaran sus opiniones y experiencias entre sí. Esto ayuda a reducir la ambigüedad y mejora la comprensión de los datos por parte del investigador. Los focus groups permiten

observar cómo las personas coinciden o discrepan en sus puntos de vista, lo cual es útil para identificar patrones o tendencias dentro de un grupo específico. También ayuda a comprender cómo ciertos factores (como la edad, el género o el contexto) pueden influir en las percepciones. Al integrar múltiples perspectivas, los grupos focales enriquecen la información obtenida y permiten obtener una visión más holística del tema en estudio. Los diferentes antecedentes y experiencias de los participantes agregan variedad y complejidad a los datos recopilados. Los resultados de un focus group pueden ser útiles para diseñar encuestas, entrevistas estructuradas o experimentos, ya que proporcionan información preliminar sobre cómo los participantes entienden y reaccionan ante ciertos temas. Esto ayuda a afinar las preguntas y el diseño de estudios cuantitativos o mixtos. Los focus groups ofrecen una metodología valiosa para explorar y comprender de manera profunda las percepciones, actitudes y dinámicas sociales de un grupo. La riqueza de la interacción, la posibilidad de explorar temas emergentes y la eficiencia en la recolección de datos los hacen especialmente útiles en investigaciones de tipo exploratorio, social y cultural.

## II – JUSTIFICACIÓN

---



## II - JUSTIFICACIÓN

### 2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS (TRAS EL PLAN BOLONIA) EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

#### 2.1.1. Marco competencial europeo en educación superior.

El constante cambio social y económico al que se ve abocada la enseñanza superior ha provocado un cambio en el papel que juega la universidad en la formación de los jóvenes (Bauman, 2007). Según McCowan (2015), uno de los objetivos principales de la universidad es la formación orientada al desarrollo profesional, factor que se ha visto impulsado por las actuales políticas de inclusión al mundo laboral de la Unión Europea, las cuales han dejado al descubierto la falta de relación entre lo demandado en el mercado laboral y la formación recibida en las instituciones de educación superior (Prokou, 2008), concretamente es más pertinente en títulos oficiales de Grado en Ciencias del Deporte. Por lo tanto, surge la pregunta, ¿Las universidades forman a sus estudiantes para que tengan un adecuado paso hacia el mundo laboral?

La internacionalización de la educación superior es un elemento crucial para mejorar la calidad y la eficiencia de las universidades. Además, fomenta la búsqueda de la excelencia académica al servir de fuente de inspiración para la educación y promueve el avance hacia una sociedad y una economía basadas en el conocimiento, fortaleciendo así el desarrollo y el crecimiento. En la actualidad, se enfatiza su importancia en la formación de graduados con competencias ideales para su desarrollo personal, académico y profesional, tal y como se refleja en la Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se han observado numerosos avances y diversas iniciativas para promover y facilitar a través del plan de estudios, destacándose la movilidad como una estrategia educativa (Rodríguez Izquierdo,

2015). En este momento crítico y determinante, se fusionaron los conceptos del modelo universitario tradicional y el discurso de modernización de la Educación Superior cobró vida, convirtiéndose en un tema recurrente en conferencias, congresos, informes de la comunidad científica y organismos europeos. A través de estas iniciativas, se identificaron las necesidades fundamentales de las universidades europeas y se propusieron planes de acción para enfrentar los desafíos del nuevo modelo social y económico (Gacel-Ávila, 2011). Tal y como resalta Sánchez-Pato (2017), el análisis de la oferta curricular en seis países de la Unión Europea, según el Libro Blanco para el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España (2005), identifica tres áreas de conocimiento: ciencias aplicadas, manifestaciones básicas de la motricidad y fundamentos del deporte, y conocimiento profesional aplicado. Este programa educativo está claramente orientado hacia una formación multidisciplinar que asegura la adquisición de competencias técnicas, con una sólida base académica y científica, conforme a los estándares actuales del EEES. Este sistema complejo tiene como objetivo formar profesionales competentes que puedan satisfacer las demandas del mercado laboral. Además, es crucial para la construcción de la identidad profesional de los estudiantes comprender la complejidad de sus posibles salidas laborales, es decir, conocer qué espera la sociedad de ellos después de un largo proceso de socialización deportiva que culmina con la obtención de un grado o un máster universitario (Sánchez-Pato, 2017).

Este proceso culminó con la implementación del Plan Bolonia en 1999, que representó una gran oportunidad para elevar la calidad de la educación universitaria. El Plan Bolonia se completó en la mayoría de las universidades españolas en el año académico 2010/2011, transformándose en lo que conocemos como el EEES. Esta transformación requirió una década de arduo trabajo y colaboración de toda la comunidad europea, con numerosas reuniones gubernamentales y la participación de organismos internacionales, expertos en diversas disciplinas, empleadores y otros actores sociales (Martínez Castro, 2017). La internacionalización desempeñó un papel fundamental en el inicio del proceso de creación del EEES desde el año 2010, y en la actualidad, se ha convertido en una de sus características fundamentales. El EEES incorpora este concepto en todos los comunicados ministeriales, tanto como una opción para mejorar las perspectivas

de empleo de los graduados en un mercado laboral en constante cambio y sin fronteras geográficas, como también como una estrategia educativa que fortalece la formación completa del estudiante, tal y como indica Martínez Castro en su tesis doctoral (2017). La globalización está remodelando la Educación Superior con el objetivo de preparar a los graduados con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para avanzar en sus carreras más allá de las limitaciones locales o nacionales, como se expresa en la Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La globalización ha sido uno de los eventos más influyentes en la manera en que la sociedad en su conjunto y las instituciones universitarias en particular perciben y se comportan. Este fenómeno se destaca por la eliminación de barreras entre naciones, la formación de una sociedad interconectada y la convergencia del mercado laboral. En este contexto global, la noción de espacio y tiempo se modifica hacia una actividad social y productiva que se realiza a distancia y en un flujo constante, lo que exige la aparición de nuevos perfiles socio profesionales.

En la época actual, y de manera especialmente notable en las últimas décadas, ha tenido lugar una especialización excesiva y una fragmentación del conocimiento en el ámbito de la Educación Superior. Esta división del conocimiento en obligatorio, específico y transversal ha sido uno de los factores que ha dificultado la exploración en profundidad de los aspectos esenciales de la naturaleza humana y de la vida, así como su interacción con otros campos del saber (Crespí & García-Ramos, 2021). El modelo social y económico actual es altamente dinámico y cada vez más impredecible. Zygmunt Bauman (2007) lo describe como "líquido", lo que implica la necesidad de habilidades orientadas al desarrollo personal y social que fomenten el aprendizaje continuo, permitiendo la aplicación innovadora del conocimiento y el éxito en situaciones cambiantes y versátiles. El objetivo es preparar a las personas para que puedan desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y en constante evolución, proporcionándoles habilidades necesarias para una amplia variedad de nuevos empleos que requieren un conocimiento

sofisticado y una educación que fomente el pensamiento crítico. La situación actual de la Educación Superior no solo está moldeada por las políticas derivadas del proceso de Convergencia Europea, sino que también está influenciada por diversas dinámicas nacionales e internacionales, incluyendo aspectos sociales, económicos, políticos y pedagógicos (Bauman, 2007).

En ese sentido, durante décadas, las universidades han funcionado como centros de cultura, conocimiento e investigación. Han sido instituciones independientes y autónomas cuya principal misión ha sido la generación de conocimiento relevante dentro de los contextos temporales y geográficos de cada período histórico. Sin embargo, el nuevo modelo de sociedad basada en el conocimiento plantea a la Educación Superior una serie de nuevas responsabilidades que van más allá de la simple transmisión de conocimientos (desarrollo del capital humano) o la investigación, y que se alinean mejor con las definiciones históricas propuestas por Ortega y Gasset (1997) hace varias décadas. Estas responsabilidades incluyen la formación, la investigación, la innovación y una dimensión social más acentuada. En particular, esta última se enfatiza en las conferencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (a partir de ahora UNESCO) de 1998 y 2015, donde se establece que las instituciones universitarias tienen la obligación de "contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad en su conjunto".

Siguiendo esta premisa, según De la Moneda (2018), el proyecto de un título oficial, presentado por las universidades para solicitar su verificación, debe incluir tanto competencias generales como específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean susceptibles de evaluación. El mencionado Real Decreto 99/2011 y más recientemente en el actual Real Decreto 822/2021 establece como requisito mínimo la inclusión de las siguientes competencias fundamentales para los programas de Grado: (a) Demostrar que los estudiantes poseen y comprenden conocimientos en un campo de estudio que se origina en la educación secundaria general y alcanza un nivel que, aunque se basa en materiales de lectura avanzados, también incorpora aspectos que involucran conocimientos vanguardistas en su área de estudio. (b) Capacitar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos de manera profesional en su trabajo o vocación, demostrando competencias a través de la formulación de argumentos y la resolución de

problemas dentro de su área de estudio. (c) Desarrollar la habilidad de los estudiantes para recopilar e interpretar datos relevantes, generalmente dentro de su campo de estudio, con el fin de emitir juicios que incluyan reflexiones sobre cuestiones de índole social, científica o ética. (d) Capacitar a los estudiantes para comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera efectiva a audiencias tanto especializadas como no especializadas. (e) Fomentar el desarrollo de habilidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía (De la Moneda, 2018).

Por último, es importante destacar que la misión original de la universidad siempre ha defendido una formación integral, centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje. Esto implica enseñar a aprender y busca encaminar al estudiante hacia su excelencia personal y profesional. José Ortega y Gasset, en su obra "La misión de la universidad", enfatiza la importancia de la universidad como un espacio de formación integral. Argumenta que la misión principal de la universidad es no solo transmitir conocimientos, sino también cultivar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en los estudiantes. Ortega aboga por una educación que forme individuos libres y responsables, capaces de entender y transformar su realidad. Critica la idea de que la universidad sea meramente un centro de preparación profesional, insistiendo en que debe fomentar el espíritu de investigación y el amor por el conocimiento. En resumen, su visión de la universidad es la de un lugar donde se forma a los ciudadanos del futuro, con una sólida base humanística y una profunda comprensión de la cultura y la sociedad. Además de las competencias específicas, se enfatiza la importancia de desarrollar competencias transversales, como se ha respaldado en estudios anteriores (Baeten et al., 2013; Cardona et al., 2009; Domínguez, 2018; Esteban & Román, 2016; Jaspers, 2013; Pérez, 2010).

Se pone de manifiesto la importancia de que los estudiantes universitarios reciban una educación que abarque la instrucción en competencias transversales. Sin embargo, surge la pregunta de cómo se están incorporando actualmente estas competencias en los planes de estudio universitarios.

En la actualidad, numerosas universidades están realizando un esfuerzo significativo para integrar la formación en competencias en sus asignaturas y programas académicos. Este esfuerzo se hace especialmente evidente en lo que

respecta a las competencias específicas. En lo que concierne a las competencias transversales, las universidades generalmente consideran tres enfoques diferentes, según investigaciones previas (Corominas et al., 2006; Crespí, 2020; Gijón, 2016; Villardón, 2015). Una de las opciones consiste en que las competencias transversales sean desarrolladas dentro de las propias asignaturas técnicas. Esto significa que los profesores especializados en la enseñanza de competencias técnicas también asumen la responsabilidad de fomentar las competencias transversales, aunque estas últimas se aborden de manera secundaria, como un medio para alcanzar otros objetivos más específicos. Otra opción plantea que sean las asignaturas optativas las encargadas de impartir la formación en competencias transversales. En este caso, no se garantiza que todos los estudiantes reciban esta formación, ya que depende de sus elecciones académicas. Finalmente, una última alternativa sugiere que sean las Actividades Formativas Complementarias (A partir de ahora AFC) las que promuevan el desarrollo de las competencias transversales. Sin embargo, tampoco se puede asegurar que todos los alumnos reciban esta formación bajo este enfoque. En este contexto, se detecta una discrepancia entre lo que promueve el EEES y las demandas del mercado laboral en comparación con la situación actual de los programas académicos universitarios. Al centrarnos en el Real Decreto 822/2021, se define claramente el perfil del egresado del futuro. Este perfil representa el conjunto de competencias académicas y profesionales que un graduado adquiere al completar su formación, así como las áreas laborales en las que podrá llevar a cabo con éxito las actividades que se presentan en la vida cotidiana. Según este decreto, los resultados del proceso de formación y aprendizaje se organizan en un listado que incluirá: 1) Conocimientos o contenidos (Knowledge); 2) Habilidades o destrezas (Skills) y 3) Competencias (Competence). Estos se detallan de la siguiente manera:

**Conocimientos o contenidos:** Se refieren a la comprensión adquirida a través de la asimilación de teorías, información y datos. Son el resultado del aprendizaje y se pueden describir con términos como conocer, identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar, relacionar, explicar, señalar, expresar y analizar, entre otros.

**Habilidades o destrezas:** Implican la aplicación de conocimientos y técnicas para completar tareas y resolver problemas. Estas pueden ser cognitivas (uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) o prácticas (destreza manual y manejo de

métodos, materiales, herramientas e instrumentos). Las habilidades abarcan aspectos como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación. Para describir habilidades, se pueden utilizar términos como confeccionar, utilizar, aplicar, experimentar, simular, demostrar, ejecutar, componer, crear, planificar y observar, entre otros (Marco Europeo de las Cualificaciones, 2017).

**Competencias:** Se definen como la capacidad de utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en contextos de trabajo o estudio, así como en el desarrollo profesional y personal. También pueden incluir actitudes o valores relacionados con la práctica profesional (CEDEFOP, 2014a; 2014b).

El proyecto Tuning reconoce la importancia significativa del cultivo y la capacitación en competencias transversales, que son esenciales para los estudiantes universitarios en sus futuros roles como ciudadanos y profesionales. Sin embargo, en general, las universidades no suelen incluir asignaturas obligatorias específicas destinadas a su desarrollo (Ramírez & Medina, 2008). El proyecto Tuning define la competencia como "Una combinación dinámica de atributos, con relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo" (Lafontaine, 2010, p.9). Desde su aparición y difusión, estas ideas se han ido incorporando en las políticas educativas orientadas a garantizar la calidad de la enseñanza. Llaque (2021) plantea en su estudio cinco desafíos que enfrenta la gestión de la educación superior: la integración del ámbito productivo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), el desarrollo de perfiles por competencias, la enseñanza centrada en el estudiante y la internacionalización.

En resumen, existen distintos modelos en consideración para incorporar las competencias transversales en la educación universitaria, cada uno con sus ventajas y desafíos. (i) Aprendizaje Basado en Competencias (ABC): Este modelo se centra en el desarrollo de competencias específicas y transversales, como habilidades instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se enfoca en la planificación, gestión pedagógica, coordinación entre el profesorado, tutoría y evaluación. (ii) Modelo

Tuning: Desarrollado en el marco del EEES, este modelo busca armonizar los programas educativos en Europa mediante la definición de competencias genéricas y específicas para cada área de estudio. (iii) Modelo CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate): Este enfoque es común en las ingenierías y se basa en un ciclo de aprendizaje que integra la teoría y la práctica, desarrollando competencias técnicas y profesionales a través de proyectos reales. (iiii) Modelo de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Utilizado en diversas disciplinas, este modelo fomenta el aprendizaje activo y colaborativo mediante la resolución de problemas reales, desarrollando competencias como el pensamiento crítico y la capacidad de trabajo en equipo. (iiiii) Modelo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE): Este enfoque combina el aprendizaje de contenidos académicos con el aprendizaje de una lengua extranjera, desarrollando competencias lingüísticas y académicas simultáneamente. Estos modelos buscan preparar a los estudiantes para el mercado laboral y la vida profesional, promoviendo un aprendizaje más práctico y centrado en el estudiante.

El enfoque educativo de las universidades está evolucionando debido a los nuevos desafíos y demandas que surgen en el entorno social, económico y político actual. Es evidente que la preparación de ciudadanos y profesionales no es la misma para la sociedad industrial que para la sociedad del conocimiento, ni tampoco para sistemas económicos estables y cerrados en comparación con sistemas globales en constante cambio (Riesco-González, 2008). El proceso de Bolonia representa un esfuerzo por destacar la calidad y la utilidad de la educación universitaria en un marco europeo unificado y fácilmente adaptable. Desde la implementación del EEES, las instituciones universitarias han experimentado cambios significativos en su estructura organizativa y en el diseño de planes de estudio. Estos cambios incluyen la reorganización de las titulaciones en tres niveles: grado, máster y doctorado; la agrupación de nuevas asignaturas en áreas temáticas, promoviendo una enseñanza más coordinada y holística; mejoras en la comprensión y comparabilidad de los programas de estudio para facilitar la movilidad y el intercambio estudiantil sin obstáculos; un compromiso con una transformación cultural y una renovación pedagógica que afecta a los contenidos, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (Rué, 2007). El EEES ha conllevado una revisión de lo que se enseña y cómo se enseña, basada en la

implementación del enfoque formativo centrado en competencias y en la utilización de un sistema de créditos, European Credit Transfer and Accumulation System (a partir de ahora ECTS), que cuantifica las horas de trabajo independiente de los estudiantes. Estas dos medidas implican una mayor implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, mientras que el rol del profesor se centra en actuar como mediador y facilitador, lo que requiere una formación inicial y continua a lo largo de su carrera docente (Riesco-González, 2008). También estamos de acuerdo, siguiendo a Zabala y Arnau (2007), en que una educación basada en competencias implica la búsqueda de estrategias de enseñanza que den respuesta satisfactoria a situaciones reales y, por lo tanto, complejas, como se resalta en la Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

A pesar de que la universidad ha experimentado una serie de cambios en los últimos años, como advierte Lopez-Ruiz (2011) y Martínez-Castro (2017), la revisión del plan de estudios en general y la adopción de la formación basada en competencias en particular se destacan como algunas de las transformaciones más significativas, como se trata en el Real Decreto 99/2011 y más recientemente en el actual Real Decreto 822/2021. Respecto a las directrices curriculares, el informe elaborado por la Comisión Europea, EACEA y Eurydice (2012) señaló que España se situó entre los países europeos que más iniciativas impulsaron para fomentar el desarrollo de competencias. No obstante, el éxito de una reforma educativa no depende únicamente de su diseño, sino de su aplicación efectiva en los centros y aulas, donde el profesorado desempeña un papel central (Gordon et al., 2009; Halász & Michel, 2011). En esta línea, las competencias no pueden ser concebidas como un simple añadido a la lógica disciplinar tradicional, sino que requieren transformaciones integrales que abarquen a las instituciones educativas en su conjunto (Hong, 2012). Por consiguiente, resultan necesarias medidas de reforma orientadas a fortalecer la formación, la información y la implicación tanto del profesorado como de las administraciones. Asimismo, la literatura subraya la importancia de promover el trabajo colaborativo en los centros, garantizando las condiciones adecuadas en términos de recursos, tiempos y apoyos, con el fin de

favorecer el desarrollo competencial del alumnado (Hong et al., 2012; Hortigüela et al., 2015a, 2015b; Méndez-Giménez et al., 2013; Monarca & Rappoport, 2013). Los argumentos que respaldaron este cambio estaban relacionados con la percepción de que la Educación Superior no estaba adecuadamente conectada con las demandas de la sociedad y el mercado laboral, como resaltó Lopez-Ruiz (2011), se analiza sobre el desajuste de las habilidades que enfrentan los graduados universitarios, una de las características distintivas del mercado laboral actual. La implementación de la formación basada en competencias tuvo como objetivo modernizar la educación y alinear los planes de estudio con las demandas cambiantes del entorno. Esto se logró a través de una visión más completa del proceso de formación, que redefinió los roles tanto del profesor como del estudiante. Esta nueva perspectiva educativa representó un cambio desde un enfoque centrado en la enseñanza y la función del profesorado hacia un enfoque en el estudiante y su proceso de aprendizaje, donde el estudiante se convierte en el protagonista principal (López-Ruiz, 2011).

Este enfoque basado en competencias exige un diseño curricular previo que sea deliberado y estructurado con una serie de características que Yániz (2006) y Villardón-Gallego (2015) han sintetizado en conceptos como globalidad, actividad, alternancia, aplicación, significatividad, coherencia, iteración y transferencia. La globalidad se refiere a la habilidad de superar la fragmentación de los aprendizajes, común en enfoques más tradicionales. La formación basada en competencias busca una comprensión integral, donde el aprendizaje se aborda desde la totalidad, utilizando metodologías como estudios de casos o resolución de problemas, que involucran múltiples elementos para lograr competencias en lugar de adquisiciones parciales. Este enfoque evita la miopía intelectual que separa lo complejo en fragmentos desconectados y dificulta la comprensión.

Según Yániz (2006), la actividad y la alternancia en un currículo basado en competencias se refieren a la capacidad de crear un sistema de aprendizaje en constante actualización, generando conocimiento significativo a través de la relación con otros conocimientos, así como la variación de estrategias metodológicas y actividades específicas con otras más integradoras.

Además, un plan de estudios centrado en competencias implica la inclusión de una formación práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar su conocimiento

en situaciones reales, ya que la adquisición de competencias se logra mediante la acción (Villardón-Gallego, 2015).

La significatividad se relaciona con la conexión profunda entre la teoría y la práctica, lo que fomenta un aprendizaje más profundo y significativo. La coherencia implica que las competencias estén alineadas con las metodologías de enseñanza y evaluación, y que exista consistencia en el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo (iteración), ya que el aprendizaje integral no se produce en un solo momento, sino a lo largo del tiempo (Morales-Carrero, 2020).

Por último, un modelo de formación basado en competencias exige la transferencia, ya que las competencias deben aplicarse de manera específica para resolver problemas o situaciones particulares y no son universalmente aplicables.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, la formación basada en competencias plantea varios desafíos fundamentales:

1. Mantener una conexión constante con las demandas del entorno para evitar quedarse anclada en enfoques del pasado, lo que le permitirá seguir evolucionando en paralelo con los cambios sociales y las nuevas concepciones de profesionalismo, e incluso anticiparse a los acontecimientos. Como sostienen Villa et al. (2007), las instituciones académicas deben ser capaces de anticipar eventos, visualizar posibles escenarios y reflexionar sobre la viabilidad de sus propuestas de cambio.

2. Realizar una transición desde un sistema educativo centrado en la enseñanza dirigido por los profesores hacia un enfoque orientado al aprendizaje, en el cual los estudiantes son el eje central y protagonistas del proceso.

3. Fomentar el desarrollo y la adquisición de competencias específicas y transversales, con el propósito de proporcionar una formación integral al estudiante, preparándolo tanto como ciudadano como para su futura carrera profesional, tal y como se refleja en la Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

4. Preparar a los estudiantes para enfrentar el aprendizaje a lo largo de toda su vida, cultivando competencias de adaptación y actualización ante el cambio

constante. En las actuales circunstancias socioeconómicas, resulta complicado sentir una estabilidad duradera, y la sensación de inseguridad puede afectar el bienestar humano (Villa et al., 2007).

5. Fomentar la coordinación e integración de contenidos curriculares para evitar la fragmentación del conocimiento y la creación de esquemas mentales desconectados y poco efectivos entre los estudiantes (Zabalza, 2012).

6. Evolucionar desde las estrategias metodológicas tradicionales basadas en la lección magistral, que eran coherentes con una actitud pasiva por parte de los estudiantes, hacia enfoques que promueven la formación práctica y la aplicación de los contenidos, colocando al estudiante en un rol activo en el proceso de aprendizaje. A través de estas metodologías, se motiva al estudiante a diseñar sus propias rutas de aprendizaje y a participar activamente en el proceso (Machemer & Crawford, 2007; Gargallo et al., 2015).

7. Reconocer el papel destacado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como apoyo metodológico y como facilitadoras de una formación cada vez más influenciada y desarrollada en el entorno virtual, aprovechando la disponibilidad de conocimiento y la accesibilidad que ofrecen.

De acuerdo con Alarcón y Guirao (2013), un modelo educativo que busca alcanzar estas metas incorpora una concepción de la educación que se relaciona con la teoría de las capacidades de Sen y Nussbaum (1993), en contraposición a la exclusividad de la teoría del capital humano de Becker (1975), Solow (1956, 1957) y Schultz (1959, 1961). Esto se debe a que la educación no se limita simplemente a aumentar los conocimientos y a generar mano de obra cualificada para el desarrollo productivo, sino que también tiene como objetivo desarrollar habilidades, actitudes y valores que contribuyan al bienestar de las personas (Xie et al., 2020).

Por otro lado, esta perspectiva guarda similitudes con una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, como lo señalan Attard et al. (2010). El enfoque en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, el papel mediador del profesor en este proceso, el uso de métodos de aprendizaje activos e interactivos, así como la importancia otorgada a la experiencia en el proceso formativo, son ejemplos claros de este enfoque. La Formación Basada en Competencias, como indica Ruiz-Mora y Olmedo-Salar (2011), se ha convertido en el nuevo paradigma del aprendizaje basado en las premisas del constructivismo.

Sin embargo, no es tan exclusiva y novedosa como puede parecer en tiempos recientes, ya que las reformas educativas en etapas anteriores, como la Educación Primaria, Secundaria y la Formación Profesional, han trabajado en esta línea, principalmente bajo el marco conceptual del constructivismo, con un enfoque particular en la Formación Profesional Dual. La transición de un modelo educativo a otro no es una tarea sencilla. Por esta razón, varios estudios han proporcionado tanto recomendaciones generales para implementar un enfoque de formación basado en el aprendizaje, como el que implica el desarrollo y la adquisición de competencias en la Educación Superior (Brackin, 2012; Campbell & Carayannis, 2012; Mostrom & Blumberg, 2012; DeLucia-Waack & Nitz, 2013; Villardon-Gallego, 2015), así como iniciativas específicas relacionadas con algunos de sus aspectos (De Miguel, 2006; Gargallo et al., 2009; Blanco, 2009; Zabalza, 2012; Gargallo et al., 2015). Este enfoque de formación basado en competencias tiene como objetivo reorganizar la educación universitaria a través de un proyecto que busca la calidad, la funcionalidad y la excelencia. No obstante, este cambio afecta en gran medida a la institución, tanto en términos de su cultura como de su estructura organizativa, lo que requiere la colaboración de los profesores en equipos de diseño curricular integrados, la formación y la motivación de la comunidad educativa, y, sobre todo, la dedicación de profesores comprometidos (Maclellan, 2008; Hargreaves & Fullan, 2014). La voluntad de todos los miembros de la comunidad universitaria es fundamental, pero es especialmente relevante en aquellos que lideran el cambio y actúan como facilitadores de ideas, experiencias y proyectos, fomentando la innovación.

Martín y Gallego (2009) identifica diversas dificultades para que los docentes adopten la perspectiva actualizada de la formación universitaria basada en competencias, entre las que se destacan:

1. La propia dificultad de comprender que el propósito fundamental de la enseñanza radica en facilitar la construcción de competencias.
2. La comprensión de que la transferencia o aplicación de lo aprendido no ocurre de manera inmediata, sino que requiere la adquisición de conocimientos relacionados con diversos contextos y contenidos, además de la planificación deliberada de actividades para fomentarla.

3. La tendencia a eludir la responsabilidad de abordar la motivación y otros factores emocionales que influyen en el proceso de aprendizaje, lo que a menudo resulta en que estos elementos no se tengan en cuenta en la planificación de la enseñanza.

4. La creencia de que la adquisición de conocimientos teóricos precede y es suficiente para la práctica, lo que conduce a impartir la enseñanza en este orden y con poca integración entre ambas dimensiones.

A través de esta enumeración de obstáculos para la implementación del modelo de formación basado en competencias, se delimitan las áreas de enfoque en las cuales es necesario intervenir para lograr que este enfoque sea sólido y eficaz en el entorno universitario. Al considerar estas dificultades, se vuelve evidente que muchas de ellas se originan en la falta de comprensión y claridad en torno al concepto de competencia en sí, ya que no existe un consenso universalmente aceptado por la comunidad de Educación Superior en cuanto a su definición.

Nuevos desafíos se plantean en la educación universitaria, y uno de los más destacados es la formación en competencias, con el propósito de ajustar los planes de estudio a las demandas cambiantes del entorno socio-profesional. La competencia se ha convertido en un lema de cambio, reconociendo que este concepto abarca no solo conocimientos, habilidades y destrezas, sino también actitudes y valores, formando un proceso de educación completo y versátil. Por lo tanto, los programas académicos deben incluir no solo competencias específicas, sino también competencias transversales que complementan y se pueden aplicar en la construcción de perfiles educativos y profesionales adecuados a las realidades sociales, económicas, políticas y pedagógicas de la Educación Superior, tanto presente como futura (Real Decreto 822/2021).

Este enfoque se centra en las competencias transversales debido a sus características particulares: son altamente significativas, aplicables en diversos contextos y pueden extenderse a cualquier área de estudio. En un mundo donde el conocimiento se vuelve obsoleto constantemente, es fundamental contar con una educación más amplia que trascienda las fronteras de las instituciones educativas. Estas competencias desempeñan un papel crucial al ampliar las capacidades de los graduados y preparar sus mentes para afrontar lo desconocido en un entorno en constante cambio.

El Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es la titulación académica más avanzada en el ámbito de la educación física, la actividad física y el deporte. Esta formación está diseñada para preparar a los profesionales para roles que requieren un alto nivel de complejidad. Según el Marco de Cualificación Europeo (EQF), se necesitan:

**Conocimientos avanzados** en un campo de trabajo o estudio, con una comprensión crítica de teorías y principios.

**Capacidades avanzadas** que demuestren dominio e innovación para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado.

**Gestión de actividades o proyectos** técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades en la toma de decisiones en contextos imprevisibles.

**Responsabilidad en la gestión** del desarrollo profesional de individuos y grupos.

Las actividades profesionales que requieren mayor cualificación deben garantizar una adecuada calidad y seguridad en los servicios, alineándose con objetivos de educación física, formación, salud, inclusión y alto rendimiento. Los servicios profesionales en este sector pueden clasificarse en aquellos que requieren conocimientos y capacidades de nivel universitario (EQF 6, MECES 2) y aquellos de niveles inferiores propios de la Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial, como se explica en la Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

En la Conferencia de ministros europeos de Educación Superior de 2005, se adoptó un marco de cualificaciones para el espacio europeo de educación superior, basado en los “Descriptor de Dublín”. Este marco incluye tres ciclos, permitiendo ciclos intermedios en cada contexto nacional, caracterizados por descriptor genéricos basados en resultados del aprendizaje y una cuantificación orientativa de los créditos.

El Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) incorpora un nivel para otros estudios de educación superior no universitaria,

visualizando un itinerario completo para la educación superior. Este marco facilita la movilidad en el espacio europeo de educación superior y en el mercado laboral internacional, con una estructura en cuatro niveles que sitúa a una persona según su nivel de aprendizaje adquirido y certificado. En este proyecto, se centra en el nivel dos, correspondiente al Grado. Las cualificaciones en este nivel se definen por: a) Conocimientos avanzados y comprensión de aspectos teóricos y prácticos en su campo de estudio. b) Aplicación de conocimientos y capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos. c) Capacidad de recopilar e interpretar datos para fundamentar conclusiones, incluyendo reflexiones sociales, científicas o éticas. d) Desempeño en situaciones complejas, desarrollando nuevas soluciones en ámbitos académicos y profesionales. e) Comunicación clara y precisa de conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones a todo tipo de audiencias. f) Identificación de necesidades formativas y organización del propio aprendizaje con autonomía en diversos contextos.

### **2.1.2. Desajuste Competencial en estudios superiores**

En un mundo laboral cada vez más cambiante e inestable, las competencias genéricas, transferibles y polivalentes son cada vez más valoradas. Sin embargo, según distintos estudios, un alto porcentaje de graduados no están bien formados en este tipo de competencias (Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021). Por lo tanto, es importante investigar cómo la Universidad Europea está abordando el desafío de las competencias transversales en las aulas universitarias. Según los datos de Eurostat de julio de 2019, España lidera la tasa de abandono educativo con el nivel más alto de los 28 países de la Unión Europea, con un 17,9% con valores similares a los de Malta, un 17,5% o Rumanía con un 16,4%. Este panorama es especialmente peligroso en situaciones límite de crisis económica, en las que se magnifican las diferencias en la empleabilidad entre jóvenes con formación y aquellos que no la tienen (Serrano & Soler, 2015). Los costes y la profundidad de la crisis serán enormes y afectarán en mayor medida a los colectivos más desfavorecidos. La situación de vulnerabilidad y riesgo de exclusión de los jóvenes que no acrediten una titulación académica básica se incrementará (Brunet et al., 2013; Serrano & Soler, 2015; Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021).

El mercado laboral actual se ha visto afectado por una serie de acontecimientos, como el avance de la sociedad del conocimiento, la globalización de la economía y el incremento del número de profesionales cualificados, lo que ha dado lugar a una realidad laboral compleja para las personas que buscan empleo o permanecen en activo (Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021). Diversos estudios han señalado que un alto porcentaje de graduados no están bien formados en competencias genéricas, transferibles y polivalentes. La participación en el mercado laboral es una actividad central en la vida de las personas, ya que proporciona grandes oportunidades para acceder a recursos económicos, sociales y de desarrollo humano. Según Sanchez-Pato (2017), la identidad profesional se empieza a formar durante la educación académica, pero se consolida en el ámbito laboral a través del trabajo y el desempeño de un rol específico. Por lo tanto, gran parte de la sociedad necesita trabajar no solo para satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia, sino también para sentirse activos, útiles y autorrealizados. Como se ha señalado en numerosas ocasiones, tener un trabajo no significa meramente tener un salario; es tener un sitio en la sociedad (Brunet et al., 2013). Más específicamente en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, según Sánchez-Pato (2017), el mercado laboral en España y en la Unión Europea se organiza en torno a cinco perfiles profesionales: Enseñanza, Entrenamiento, Actividad física y calidad de vida, Gestión y Recreación. No obstante, estos perfiles no se corresponden con profesiones oficialmente reconocidas, salvo la de técnico. Como indica Sánchez-Pato (2017), es bien sabido que el trabajo dignifica. La formación del individuo está orientada hacia el trabajo, y el trabajo, a su vez, contribuye a formar al individuo. Tanto en la preparación para el trabajo como en su desempeño, se completa la personalidad del individuo y se establece su dignidad social. El trabajo es, según Andrade et al. (2014), un "fundamento ontológico personal" y, a pesar de los cambios sociales, sigue siendo esencial en la configuración del individuo.

Desde un enfoque cualitativo orientado al análisis del mercado laboral, Palací y Lisbona (2003) identifican diversas funciones positivas del trabajo, entre las que destacan la económica, integradora, de estatus y prestigio social, de construcción de identidad personal y profesional, de organización de los ciclos vitales, de obligatoriedad y servicio a la sociedad, así como de transmisión de normas, creencias y valores. Estas funciones convierten al empleo en una oportunidad

significativa cuando se logra la inserción en la población activa. No obstante, cuando las opciones de empleabilidad se reducen o las condiciones laborales resultan precarias, el mercado de trabajo adquiere un carácter adverso, asociado a la generación de insatisfacción personal y profesional (Palací & Lisbona, 2003).

En este contexto, se examinan los fenómenos económicos que han transformado de manera sustancial tanto el mercado laboral como las universidades responsables de la formación del capital humano. En primer lugar, se abordan las características de la economía del conocimiento, vinculadas al nuevo concepto de profesionalidad que orienta el diseño curricular de la educación superior. Posteriormente, se analiza cómo la acelerada evolución económica y las exigencias del mercado han provocado desequilibrios entre la oferta formativa y las necesidades laborales, situación que ha reactivado el debate sobre la adecuación de la formación universitaria y la mejora de la empleabilidad de los graduados. En este marco, se precisa conceptualmente la noción de empleabilidad y su relación con otros términos empleados como sinónimos en la literatura. Finalmente, se consideran los efectos de la crisis económica y financiera en la implementación de las reformas derivadas del Proceso de Bolonia (1999), señalando cómo la reducción de la inversión en educación ha dificultado la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Históricamente, los cambios industriales han requerido de la capacidad de adaptación y reinención de la población trabajadora. Este fenómeno cobra mayor relevancia ante la convivencia de personas talentosas con máquinas cada vez más inteligentes. El Foro Económico Mundial (2016) prevé la destrucción de 7,1 millones de empleos y la creación de 2,1 millones de nuevas ocupaciones que demandarán perfiles emergentes. Su informe *The Future of Jobs* concluye que más de un tercio de las competencias que serán esenciales en 2020 aún no eran consideradas críticas en 2016, tras consultar a 350 directivos de empresas de los países económicamente más desarrollados.

El mismo informe detalla una reconfiguración de las competencias prioritarias. Mientras que en 2015 las diez más valoradas incluían resolución de problemas, coordinación, gestión de personas, pensamiento crítico, negociación, control de calidad, orientación al servicio, toma de decisiones, escucha activa y creatividad; en 2020 la creatividad y el pensamiento crítico ganaron relevancia al

ser menos susceptibles de automatización. Asimismo, emergieron dos nuevas: la inteligencia emocional y la flexibilidad cognitiva. En consecuencia, las universidades con mayor capacidad de adaptación deberán fortalecer estas competencias en sus estudiantes para prepararlos frente a un mercado laboral caracterizado por la incertidumbre y la complejidad. Esta perspectiva se ve reforzada por el *Global Risks Report* (2024) del Foro Económico Mundial, que identifica riesgos como la desinformación amplificada por la inteligencia artificial, la aceleración tecnológica, la crisis del costo de vida, los conflictos geopolíticos y el cambio climático.

En sintonía con esta dinámica, Pedroza (2018) anticipa la necesidad de un currículo universitario inteligente, basado en la interconectividad digital y en la reformulación de su estructura y diseño a partir de la informatización. Este planteamiento pone en evidencia la obsolescencia de los currículos tradicionales frente al avance tecnológico. De manera complementaria, Mayorga-Fernández, Madrid-Vivar y Padial-Díaz (2016) advierten que cerca del 58% de las competencias requeridas en el mercado laboral no están recogidas en la formación universitaria, siendo las competencias transversales las más demandadas. En la misma línea, Álvarez (2016) concluye que existe una brecha significativa entre la formación académica y las competencias necesarias para un desempeño profesional exitoso.

A pesar de los altos índices de inserción laboral de los egresados, la mayoría accede a empleos precarios, lo que sugiere la conveniencia de mantener estructuras curriculares generalistas en los estudios de grado y reservar la especialización para el posgrado. Sin embargo, esta última no siempre garantiza mejores condiciones laborales ni un mayor prestigio social (Sánchez-Pato, 2017).

La información que se presenta es de gran importancia para la formación inicial de los futuros profesionales. Es fundamental que las universidades no pasen por alto estos nuevos requisitos de competencias más generalistas, y que los integren y planifiquen de forma continua en los planes de estudio. La Cuarta Revolución Industrial ha traído consigo un nuevo episodio económico y laboral, lo que implica la reinención del concepto de profesionalidad y un extenso debate sobre la adecuación formativa del nuevo profesional a la acción constructiva o transformadora de las realidades laborales. Olmos-Rueda y Mas-Torelló (2017)

afirman que el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias está orientado a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad.

En el marco de una transformación constante de los puestos y entornos laborales, emergen nuevos contenidos, métodos, medios y formas sociales de organización del trabajo, lo que conlleva la redefinición del concepto de profesionalidad (Echeverría, 2008). Los profesionales actuales se enfrentan a un conjunto de competencias distintas a las de etapas anteriores, resultado de los nuevos nichos de empleo, la integración generalizada de las TIC en los procesos productivos y el incremento de la flexibilidad estructural y social en la vida laboral (Moravec et al., 2013). Cada contexto histórico exige ciudadanos y profesionales con valores y una preparación específica. Así, mientras la sociedad industrial demandaba especialistas para funciones estables y delimitadas, la economía del conocimiento, enmarcada en la globalización, requiere graduados técnicamente cualificados y polivalentes, capaces de adaptarse a diversas ocupaciones a lo largo de su trayectoria profesional (Moravec & Martínez-Bravo, 2023).

En este proceso, los estudios de grado han pasado a configurarse como una formación de carácter generalista, desplazando la especialización hacia los niveles de máster y doctorado. Esta tendencia ha contribuido a que, en disciplinas como las ciencias del deporte, la figura del graduado carezca de una identidad profesional clara y de un reconocimiento social acorde a su preparación (Sánchez-Pato, 2017).

Paralelamente, mientras que tradicionalmente el desempeño laboral dependía de la ubicación física del trabajador y de funciones rígidamente definidas, los empleos vinculados al conocimiento y la información han adquirido un carácter flexible y cambiante, tanto en lo referente al lugar de trabajo como a las tareas realizadas (Moravec et al., 2013). De este modo, las demandas del mercado trascienden las competencias técnicas tradicionales, requiriendo el fortalecimiento de habilidades personales y sociales que fomenten el aprendizaje permanente y la aplicación innovadora del conocimiento.

En este contexto surge la figura del *Knowmad* o nómada del conocimiento, término introducido por John Moravec para referirse a un trabajador innovador, creativo e imaginativo, con capacidad de colaboración y adaptación para desempeñarse en cualquier lugar, con cualquier persona y en cualquier momento.

Sus principales características incluyen flexibilidad, creatividad, cooperación, pasión por su labor y alta capacidad de adaptación.

Sánchez-Pato (2017), sugiere que es necesario considerar el enfoque generalista de los planes de estudio y la influencia del positivismo en la selección de las materias del currículum, ya que esto afecta directamente las competencias que los graduados adquirirán. Las materias del grado en ciencias del deporte pueden dividirse en tres áreas principales: medicina, pedagogía y deporte. En términos generales, las ciencias del deporte abarcan diversos conocimientos que analizan al ser humano descomponiéndose en sus partes, desde una perspectiva no solo dualista (Sánchez & Gutiérrez, 2012), sino también multidisciplinar, lo que complica la comprensión del ser humano como un todo, o "homo deportivus", desde un punto de vista holístico (Sánchez-Pato, 2017). Estos estudios están bien establecidos en los países de la Unión Europea, aunque con diferentes enfoques y nombres según la tradición de cada país. En cuanto a los contenidos de los programas, se observa una polarización hacia la enseñanza de los deportes o hacia el conocimiento de las Ciencias Básicas y Aplicadas. Por ejemplo, en Grecia y Bélgica, el 50% y el 30% de los créditos totales, respectivamente, se dedican a los deportes. En cambio, en el Reino Unido y Portugal, el enfoque es más generalista y aplicado, con un 60% de los créditos dirigidos a las Ciencias Básicas y Aplicadas en el Reino Unido, y un 55% orientados hacia el conocimiento profesional aplicado en Portugal (Sánchez-Pato, 2017).

Más allá de poseer los conocimientos y competencias técnicas necesarias para desempeñar un puesto, el profesional contemporáneo requiere integrar un componente adicional en su práctica: el desarrollo de competencias transversales o genéricas que faciliten la aplicación de aquellas específicas vinculadas a la organización en la que ejerce. Estas competencias abarcan no solo dimensiones técnicas y metodológicas, sino también, y de manera prioritaria, aspectos sociales y personales que configuran la integridad del profesional, permitiéndole afrontar su labor con mayor autonomía y eficacia.

El ritmo acelerado y continuo de transformación en el ámbito laboral ha otorgado un valor creciente a la capacidad de contextualizar la realidad y responder de manera efectiva a las demandas concretas del puesto. En este sentido, la profesionalidad se concibe actualmente como una relación dialéctica entre el

trabajo desempeñado y la organización que lo acoge. No obstante, este concepto no debe asumirse de manera pasiva, sino que exige anticipación y liderazgo por parte de las universidades para impulsar el desarrollo de competencias clave que favorezcan el éxito en entornos organizacionales contemporáneos. De esta forma, la formación universitaria se orienta hacia una mayor correspondencia entre el perfil formativo del egresado y las necesidades del mercado laboral.

Aunque esta reflexión no es reciente —ya fue planteada en el Informe Robbins en Gran Bretaña (Comittee of Higher Education, 1963)— ha recobrado vigencia en el contexto actual, caracterizado por la inestabilidad económica, las elevadas tasas de desempleo y el avance constante de las tecnologías digitales.

El perfil profesional se refiere a las habilidades y competencias que un trabajador necesita para realizar su trabajo de manera efectiva. Según Yaniz (2004), el perfil profesional define la identidad profesional de las personas que tienen una titulación académica y desempeñan un trabajo específico. Por otro lado, el perfil formativo se refiere a las habilidades adquiridas por una persona después de recibir su formación académica. El desajuste competencial (Skill mismatch en inglés) surge cuando hay una discrepancia entre la oferta formativa (perfil formativo) y la demanda del mercado laboral (perfil profesional). El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2014a; 2014b) reconoce este desajuste competencial cuando los empleadores tienen dificultades para encontrar trabajadores capacitados, lo que resulta en una escasez de mano de obra con las habilidades adecuadas. El desajuste de competencias también se manifiesta cuando los trabajadores desempeñan empleos en los que sus calificaciones y habilidades no son plenamente aprovechadas, fenómeno que puede derivar en situaciones de sobrecualificación o infracualificación. Algunos autores diferencian entre el *desajuste vertical*, que alude a la discrepancia entre el nivel educativo alcanzado por el graduado y el exigido por su puesto laboral, y el *desajuste horizontal*, que se produce cuando, aun existiendo correspondencia en el nivel de estudios, las competencias adquiridas no se ajustan al ámbito profesional en el que se desarrolla la actividad (Rodríguez Esteban, 2013).

El análisis de estos desajustes suele realizarse en el marco de la educación formal, especialmente en el contexto universitario, aunque se reconoce que no todas las competencias se adquieren en dicho entorno y que algunas resultan difíciles de

medir en términos de capital profesional. En este sentido, el *desajuste competencial vertical* describe la brecha entre las competencias obtenidas en la formación académica y las requeridas por el mercado laboral, mientras que el *desajuste competencial horizontal* refleja la percepción de los empleadores respecto a la escasez de candidatos con las habilidades necesarias para cubrir determinados puestos (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Palmer et al., 2009; Freire et al., 2013; Humberg et al., 2013; CEDEFOP, 2014a; 2014b). Entre las causas de este fenómeno se señalan la excesiva orientación teórica de los planes de estudio, la burocratización de las instituciones y la obsolescencia de algunos programas formativos, lo que genera un distanciamiento respecto a las demandas reales del mercado (Alonso et al., 2009).

A ello se suma que poseer competencias no equivale necesariamente a contar con títulos académicos, ya que el sistema educativo puede no haber previsto la formación en aquellas habilidades efectivamente requeridas (Mourshed et al., 2014). En síntesis, el mercado laboral se ve tensionado por la incorporación de nuevas tecnologías y la emergencia de perfiles profesionales que demandan mayor adaptabilidad al contexto socioeconómico. Esta situación ha suscitado la preocupación de organismos internacionales en materia de educación y empleo, que han advertido sobre la necesidad de articular una mayor coherencia entre los sistemas formativos y las dinámicas laborales actuales (UNESCO, 1998, 2009; CEDEFOP, 2014a, 2014b; OIT, 2014).

En general, la mayoría de los informes de estos organismos coinciden en que la adecuación de la formación a las necesidades del mercado productivo es un objetivo prioritario para impulsar el progreso de las economías. El informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030, resultado del Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades (Consejo Europeo, 2010), también refleja esta idea. El informe incluye un capítulo titulado “Crecimiento mediante el conocimiento: capacitar a las personas”, que propone corregir desequilibrios entre la oferta y la demanda de conocimientos y preparar a las personas para las transiciones laborales. Para lograr esto, se apuesta por el aprovechamiento del talento humano y la excelencia en todas las etapas educativas con el fin de hacer realidad y aprovechar la sociedad del conocimiento. En otras palabras, la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en 2015 adoptó la agenda

de desarrollo sostenible “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, que incluye la meta de aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. Además, el debate sobre la relación entre formación y empleo se encuentra en la Estrategia Europa 2020 y en las recomendaciones del Marco de Cooperación Europea en el ámbito juvenil 2010-2018, cuyo objetivo es mejorar la cooperación y proporcionar mayores oportunidades a los jóvenes en la educación y en el mercado de trabajo, y animarlos a participar activamente en la sociedad. En España, la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016 da continuidad a este objetivo y se encuentra en el primer plano de la política económica y educativa de la UE, y está conectado a la empleabilidad de los graduados. La empleabilidad es un concepto amplio y complejo que no solo se relaciona con la entrada al mercado laboral, sino también con las posibilidades de desarrollo profesional dentro y fuera de las organizaciones. La empleabilidad se considera importante para toda la población activa y es una fuerte alternativa para la inestabilidad laboral. Además, otros conceptos con significados muy próximos, como la ocupabilidad y la inserción laboral, se han utilizado para referirse a esta incorporación al ámbito productivo, los cuales se analizan brevemente a continuación. La literatura ha abordado el concepto de empleabilidad desde diferentes perspectivas. Algunas de estas perspectivas se centran en las habilidades y competencias del individuo, mientras que otras se enfocan en las características del contexto y las condiciones del mercado laboral. Tamkin y Hillahe (1999) proponen una definición alternativa que complementa ambas perspectivas, definiendo la empleabilidad como la capacidad de un individuo para proceder de forma autosuficiente en el mercado laboral y desarrollar su potencial personal a través de un empleo sostenible. Según los autores, la empleabilidad de un individuo depende tanto de las competencias que posee como del contexto y las circunstancias en las que busca empleo.

Por otro lado, Knight y Yorke (2006) intentan ampliar la definición establecida y se refiere a la empleabilidad de los graduados como un conjunto de logros, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y tener éxito en sus puestos de trabajo. En resumen, aunque puede ser polémico ofrecer una definición única, en general, este

trabajo se adhiere a la definición globalizadora de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2004). La empleabilidad es un término amplio que se entiende desde diferentes perspectivas, pero esta definición integra la mayoría de sus elementos comunes. Según la OIT, la empleabilidad se refiere a “las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo”.

### **2.1.3. Competencias Transversales**

El enfoque en competencias en la educación universitaria se ha convertido en un lema de cambio que estimula la reflexión sobre la calidad de la educación. Este enfoque ganó relevancia con la publicación del Informe Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO en 1998. Al adoptar este término, se busca reducir la brecha entre las necesidades de las organizaciones laborales y los sistemas educativos, especialmente en un momento en el que el entorno productivo y social demanda polivalencia, flexibilidad y la realización de tareas rotativas de mayor complejidad. En la actualidad, el concepto de competencia ha trascendido las fronteras nacionales y se ha incorporado en la mayoría de las instituciones educativas de Europa, Estados Unidos, Canadá, Australia y prácticamente en todas las naciones latinoamericanas. Sin embargo, su amplia difusión ha llevado a la proliferación de diversas definiciones, lo que complica su delimitación conceptual.

La interpretación del concepto de competencia está influenciada por la historia, cultura, idioma y experiencias propias de cada contexto. Por ejemplo, en nuestro idioma, se emplea el término "competencia" de manera similar al francés y al alemán, como señala Hevia (2009). Sin embargo, en el ámbito angloparlante, que tiene una gran influencia en este campo académico, existen diversos términos como "skills," "capabilities," "competence," "qualification," "attributes," "learning outcomes," o "competency," que poseen significados similares, pero con matices que es importante considerar para no utilizarlos como sinónimos. La confusión que puede surgir de las traducciones literales no es el único obstáculo para lograr una terminología clara. Diferentes campos de estudio han aportado sus propias

definiciones de competencia, lo que ha dado lugar a una cuestión multidisciplinaria que persiste desde hace tiempo y para la cual aún no se ha alcanzado un consenso definitivo. En 1949, el sociólogo Talcott Parsons, aunque no empleó el término "competencia" en sus investigaciones, realizó una distinción significativa para su definición conceptual al separar dos variables: los logros obtenidos y las habilidades atribuidas a un trabajador. Con esto, argumentó que era más preciso evaluar a las personas no en función de cualidades personales más o menos subjetivas, sino en base a los resultados concretos que obtuvieron. Sus contribuciones fueron de gran trascendencia y sirvieron como punto de partida para una corriente de pensamiento centrada en entender los factores que influyen en el desempeño laboral. Fue años más tarde, en 1965, cuando el lingüista Noam Chomsky introdujo por primera vez el término "competencia" para describir la capacidad de adquirir un lenguaje, estableciendo además una distinción entre capacidad y desempeño o actuación. Este último aspecto se consideró como la eficacia de utilizar el lenguaje en una situación concreta. De esta manera, se inició un debate que perduró a lo largo del tiempo sobre la capacidad y el desempeño práctico.

Desde la perspectiva de la Psicología, en 1973, McClellan introdujo una clave fundamental para entender el concepto de competencia, tal como lo aborda en la actualidad una gran parte de la comunidad científica. Sus investigaciones tuvieron un impacto tan significativo en el desarrollo de las organizaciones y, a nivel macrosocial, que el Departamento de Defensa de los Estados Unidos encargó a su equipo el proyecto de resolver los problemas de selección de personal en el ámbito público que la administración estaba enfrentando. A raíz de esta investigación, se obtuvo una conclusión relevante: los expedientes académicos llenos de calificaciones satisfactorias o las pruebas de aptitudes e inteligencia no son indicadores sólidos del éxito en el ámbito laboral. Por lo tanto, se llevó a cabo un análisis minucioso de las características que distinguen a un profesional exitoso de aquellos que no lo son. Según este autor, los indicadores de rendimiento superiores en el entorno laboral incluían la habilidad para comprender y relacionarse con otras personas de manera empática, mantener expectativas positivas sobre sus colegas y adaptarse con rapidez a las jerarquías de poder establecidas por las instituciones.

Estos nuevos indicadores fueron denominados "competencias" y su propósito era brindar una evaluación más precisa del éxito profesional.

La reflexión de McClellan en 1973 marcó el inicio de una serie de definiciones en las que todas coinciden en considerar las competencias como un medio para evaluar lo que verdaderamente influye en el rendimiento y el éxito en el trabajo. Sin embargo, esta perspectiva de la literatura estadounidense no se trasladó a Europa hasta 1986, cuando se fundó el Consejo Nacional de Cualificaciones Profesionales (National Council of Vocational Qualification-VCVQ), que posteriormente cambió su nombre a Departamento de Cualificaciones y Currículo. Este departamento tuvo la tarea de desarrollar un modelo de formación basado en competencias y establecer el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. Después del acuerdo de Bolonia (1999), se creó un sistema de clasificación llamado Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), con el objetivo de facilitar la comparación de los títulos en el ámbito europeo. En el caso que nos ocupa, nos encontraríamos dentro del Nivel MECES 2, que equivale al nivel del grado universitario. A través de este programa (VCVQ), se otorgaban certificaciones de competencia a los trabajadores según los estándares predefinidos para su desempeño laboral. Aunque el término "competencia" se originó en el ámbito laboral en relación con la selección de personal y el rendimiento en el trabajo, pronto se extendió al ámbito educativo. En la última década del siglo XX, comenzaron a surgir modelos pedagógicos que incorporaban las competencias como base para la planificación de programas y currículos. En España, específicamente, este enfoque se relacionó con la Formación Profesional a raíz de la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y el Real Decreto 676/1993, que establecía las directrices generales para los títulos y las enseñanzas mínimas de la Formación Profesional. Ambas normativas tenían como objetivo proporcionar a los estudiantes la formación necesaria para adquirir las competencias profesionales de cada título.

Posteriormente, la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional reconoció y definió las competencias como "el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de una actividad profesional de acuerdo con las demandas de la producción y el empleo". Posteriormente se llegaría al Real Decreto 99/2011 y más recientemente en el actual Real Decreto

822/2021 además de la actual ley educativa universitaria, que es la Ley Orgánica 2/2023, del 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU).

En el ámbito educativo, un hito relevante fue la Conferencia Mundial de Jomtien (1990), donde se subrayó la necesidad de ampliar los conocimientos, actitudes y valores de los individuos como base para una vida plena. Posteriormente, el informe de Jacques Delors *La educación encierra un tesoro* (1996) planteó la importancia de promover, en todos los niveles educativos, no solo la adquisición de saberes, sino también de competencias, actitudes y valores, sintetizados en los denominados “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Este enfoque perseguía una educación integral, práctica y de mayor calidad, cuyos principios fueron incorporados rápidamente en las comisiones e informes europeos sobre Educación Superior, sentando las bases del modelo formativo por competencias en la universidad.

En España, la incorporación del concepto de competencia se introdujo inicialmente en la Formación Profesional, lo que otorgó a esta modalidad cierta ventaja respecto a la universidad. En consecuencia, se promovió la necesidad de equilibrar ambos ámbitos educativos. A comienzos del siglo XXI, el término ya aparecía en la mayoría de los documentos vinculados al diseño de los nuevos títulos universitarios, aunque fue con la aprobación del RD 55/2005, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuando adquirió reconocimiento oficial en las instituciones universitarias españolas.

Desde una perspectiva histórica, el concepto de competencia no constituye un constructo novedoso, pues sus orígenes se remontan a la década de 1940; sin embargo, su institucionalización es más reciente. Esta trayectoria evidencia la intención de garantizar eficacia y calidad en los procesos educativos, en consonancia con los cambios de una sociedad dinámica y en constante transformación.

En este marco, las competencias transversales o genéricas se reconocen como esenciales en el perfil formativo y profesional de la mayoría de las titulaciones. Su valor radica en su carácter básico, común y polivalente, y suelen agruparse en dominios como la comunicación, la ética, la gestión de la información, el profesionalismo, el aprendizaje autónomo y el desarrollo personal (Martínez-

Clares, Martínez-Juárez & Muñoz-Cantero, 2008). Asimismo, de acuerdo con Yániz y Villardón (2006), estas abarcan competencias cognitivas, metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes, lo que las convierte en un eje fundamental para la formación integral del estudiante universitario.

Si bien este estudio ha resaltado la relevancia y los beneficios del aprendizaje basado en competencias, resulta igualmente necesario exponer sus limitaciones desde una perspectiva de integración disciplinar. El enfoque competencial ha suscitado interés tanto en el ámbito de los recursos humanos como en el educativo, al plantearse como una vía para reducir la brecha entre la formación ofrecida en las instituciones y las demandas del mercado laboral. Esta cuestión sigue vigente en informes europeos y nacionales, lo que justifica la necesidad de precisar el concepto, pese a las dificultades derivadas de la falta de consenso en su definición (Le Boterf, 2001; Echeverría, 2008).

El estudio de Villa et al. (2013) mostró que gestores y docentes universitarios en España valoraban positivamente el protagonismo del estudiante en el nuevo enfoque competencial. No obstante, también señalaron limitaciones relacionadas con la persistencia de la lección magistral, la ausencia de formación específica y la falta de coordinación entre el profesorado, factores que dificultan una implantación plena. De manera complementaria, Herrero Martínez, González López y Marín Díaz (2015) evidenciaron que las competencias transversales son las mejor valoradas, si bien su distribución entre asignaturas y cursos resulta desigual, lo que pone de manifiesto la necesidad de revisar y graduar adecuadamente las guías docentes. Entre estas competencias, la “capacidad para aprender” destacó como la más valorada.

Este nuevo enfoque en la Educación Superior, más orientado hacia el dominio de funciones profesionales vinculadas a perfiles específicos, contrasta con la concepción tradicional de la formación universitaria, centrada en el desarrollo intelectual y cultural y en la acumulación de conocimientos (Zabalza, 2007). En este sentido, cada perfil profesional demanda competencias particulares que deben ser abordadas en cada titulación. Perrenoud (2005) plantea que la adquisición de competencias se produce tanto a través de la educación formal como de la no formal, pero, sobre todo, mediante experiencias personales y profesionales. Así, su desarrollo se vincula directamente con la madurez y la apertura relacional de cada

individuo. De ahí que dos características esenciales del concepto de competencia sean su dinamismo y su flexibilidad.

En consecuencia, la literatura especializada coincide en que la adquisición de competencias requiere un papel activo por parte del sujeto, que debe asumir iniciativa e intencionalidad no solo para fortalecer su conocimiento técnico y socioafectivo, sino especialmente para desarrollar su capacidad de actuar. La praxis constituye, por tanto, el núcleo del concepto, ya que las competencias se evidencian en situaciones reales, lo que López Ruiz (2011) define como la “autenticidad del concepto”. En esta línea, García-Retana (2011) subraya que las competencias no se adquieren en abstracto, sino en contextos concretos de interacción con personas, espacios y tiempos que configuran la experiencia cotidiana.

De acuerdo con Echeverría (2008), ser competente implica no solo poseer conocimientos, sino también la capacidad de aplicarlos de manera eficaz en la resolución de problemas y en la toma de decisiones en situaciones prácticas. Este autor, al igual que Bunk (2001), defiende la denominación de *competencias de acción profesional*, para enfatizar su carácter aplicado.

En coherencia con esta concepción, la Resolución de 18 de septiembre de 2018 de la Secretaría General de Universidades, que publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, establece recomendaciones para la elaboración de las memorias de verificación de títulos oficiales de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En ella se destaca el carácter eminentemente práctico de esta titulación, precisando las competencias que deben ser desarrolladas en su plan de estudios.

La competencia se manifiesta en la práctica y se activa en situaciones que requieren la movilización de recursos para resolver problemas emergentes. El término competencia no puede ser concebido al margen del contexto, ya que cada situación demanda movilizar recursos específicos. Cuanto más amplio sea el conjunto de habilidades que posea una persona, más fácil le resultará encontrar la respuesta más eficaz a la tarea y, por lo tanto, contribuir al bienestar social y productividad de las organizaciones. La proyección sociolaboral, según López Ruiz (2011), podría ser otra característica de las competencias debido a su vinculación con el entorno. Las competencias se consideran demostraciones adecuadas en condiciones y circunstancias particulares enfocadas a resultados vitales

satisfactorios. En esta misma línea, la OCDE (2012) considera que las competencias transforman vidas e impulsan economías, pero sin el dominio de las adecuadas, las personas permanecen al margen de la sociedad, el progreso tecnológico no se traduce en crecimiento económico y los países no pueden competir en las economías actuales. Se puede decir que la competencia tiene una característica adicional: la multifuncionalidad. Esto se debe a que las competencias pueden ser utilizadas en diferentes situaciones y contextos, independientemente de los patrones conductuales preestablecidos. Por lo tanto, la dificultad de ser competente no radica solo en la capacidad de aplicar rutinariamente ciertos recursos cognitivos o capacidades personales, sino también en la habilidad de movilizarlos y gestionarlos en los escenarios y momentos adecuados.

En el mercado laboral y en la vida cotidiana, surgen constantemente situaciones nuevas que requieren combinaciones únicas de habilidades para poder ofrecer soluciones adecuadas. Por lo tanto, una habilidad puede tener diferentes expresiones en contextos y circunstancias distintas.

La clasificación de competencias en la educación superior es un tema ampliamente discutido en la literatura. Autores como Tejada (1999), González y Wagenaar (2003), Levy Leboyer (1997) han propuesto una clasificación reduccionista que agrupa las competencias en dos dimensiones: específicas y generales o transversales. Sin embargo, existen otras denominaciones para las competencias, como claves o key Skill, comunes o common skill, suaves y duras (soft and hard skill), nucleares (propias de la universidad que otorgan la impronta y sello a la identidad institucional según García San Pedro, 2009), laborales (work skill), profesionales, de empleabilidad, entre otros. A pesar de la variedad de denominaciones, la clasificación más comúnmente utilizada en la educación superior es la promovida por la Unión Europea tras el Consejo de Lisboa (2000). Esta propuesta distingue entre tres tipologías: básicas, transversales y específicas. Este modelo sencillo evita la complicación que supone el exceso de subcategorías, sin beneficio alguno, sino todo lo contrario.

Las competencias básicas son aquellas que son esenciales para el aprendizaje y la adaptación en cualquier entorno social. Muchas de estas habilidades se adquieren desde los niveles más básicos del sistema educativo. Por ejemplo, el uso apropiado del lenguaje oral y escrito, las habilidades de lectura y escritura, el

razonamiento matemático y los conocimientos básicos de cultura general son algunas de las competencias básicas que son fundamentales para el aprendizaje y el desenvolvimiento en cualquier ámbito social. Las competencias generales son un conjunto de habilidades transferibles a distintos contextos sociolaborales y adaptables a situaciones bajo condiciones de distinta demanda. Estas habilidades, también conocidas como transversales, son compartidas por otros graduados y se relacionan con actitudes y comportamientos clave que cualquier profesional debe adquirir, como planificar, trabajar en equipo, comunicar, mantener el equilibrio emocional o la motivación por el trabajo. Por tanto, las competencias generales tienen un carácter más perdurable en el tiempo y serán el marco sobre el que se sustente el desarrollo de las competencias específicas. Las competencias básicas, cuando se entienden como competencias transversales, se pueden aplicar a múltiples contextos, tanto laborales como extralaborales. Estas competencias permiten el desarrollo, la realización y la participación individual en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo el económico, social, comunitario, político, familiar, laboral y educativo. En resumen, estas competencias básicas son útiles para la vida laboral (Estrada, 2012; González & Wagenaar, 2003; OCDE, 2005, 2009; Rentería-Pérez & Malvezzi, 2008). En definitiva, competencias básicas útiles para la vida laboral.

Por otro lado, las competencias específicas son propias de un ámbito disciplinar concreto y no tienen la misma estabilidad en el tiempo que las generales debido a su especificidad y a la evolución constante de las demandas sociolaborales. Estas habilidades se adquieren fundamentalmente a través de programas formativos y son responsables de conferir al profesional una base de conocimientos e información concreta para el desempeño de su actividad profesional. Se consideran propias de cada perfil profesional y construyen el perfil más técnico y especializado.

Rodríguez (2012) afirma que las competencias transversales o genéricas son una de las características que influyen directamente en el nivel de empleabilidad y de retribución en las organizaciones. Estas competencias se relacionan con el uso de herramientas tecnológicas, la interacción con los recursos humanos, el manejo de idiomas, la capacidad de negociación y otros. La adquisición de competencias se entiende como un proceso dinámico que requiere de variedad de acciones

sistematizadas, integradas y paralelas al currículo universitario para obtener el máximo rendimiento (Martínez & González, 2019). Además, el nivel de competencias constituye un diferenciador crítico del rendimiento (Bustamante et al., 2015). Este estudio se enfoca en las competencias transversales por varias razones. Además de ser la categoría más reciente en la literatura y estar llena de controversia e incertidumbre en la enseñanza universitaria, también tiene un carácter profesional cada vez más demandado fuera de la universidad para solucionar las diferencias entre la formación y el modelo socio productivo actual, que se analiza al comienzo de este capítulo.

Aunque en lo que respecta a competencias específicas hay un mayor acuerdo entre las universidades acerca de qué competencias son esenciales en cada título de Grado, el asunto se vuelve más complicado y el consenso se torna más difícil al definir las transversales, a pesar de las significativas acciones llevadas a cabo en este campo. En el caso de esta Tesis Doctoral, se siguió el mismo criterio de selección para la creación de la herramienta CETCGRA por la autora Gonzalez- Morgia (2017). El proyecto Tuning surge con el objetivo de equilibrar la educación universitaria a nivel europeo con un conjunto de habilidades genéricas que el futuro profesional debe dominar, provenientes de la aprobación de entidades educativas, empleadores y los estudiantes mismos. La OCDE, mediante su proyecto DESECO enfocado en etapas educativas obligatorias, determina las habilidades fundamentales a las que la educación debe enfocarse para formar ciudadanos responsables. Además, es importante resaltar el proyecto Alfa Tuning (Beneitone et al., 2007), entre otras iniciativas a nivel global. En España, tanto los libros blanco de ANECA (2005) como el análisis comparativo de Villa y Poblete (2007) acerca de las competencias transversales que contemplan las universidades europeas, son también referencias esenciales para las instituciones de educación superior. Sin embargo, indudablemente, una de las más cruciales para la elaboración de los planes de estudio han sido las competencias establecidas por la legislación nacional, tanto el RD 1393/ 2007 como el RD 1027/2011. En ninguna circunstancia, las competencias establecidas en los programas académicos podrán contravenir estos reglamentos u órdenes ministeriales. Así pues, un primer criterio al elegir las competencias universitarias será acatar el marco legal establecido para la creación de los títulos de Grado. Tras su inclusión, las instituciones podrán añadir las que estimen pertinentes según su idiosincrasia, pero principalmente, con

los perfiles formativos-profesionales de los Títulos que incorpore (Gonzalez-Morga, 2017). Para definir este escenario de competencias y simultáneamente alcanzar una coherencia total entre el perfil educativo de los estudiantes universitarios y los perfiles profesionales necesarios en el ámbito laboral, son múltiples los estudios que llegan a la conclusión de las ventajas del intercambio de percepciones y la conversación social. Las investigaciones de González y Wagenaar (2003); Alonso et al. (2009); Martín et al. (2013); Humbert y colaboradores (2013); Almandoz, (2014) y el Consejo Económico y Social (CES) (2015), son una muestra de esto. Todos estos hacen referencia a la importancia de considerar en la definición de las competencias no solo a los grupos de interés internos de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, rectores, etc.), sino también a aquellos que están fuera del proceso de formación (los empleadores). La utilidad y proyección social-laboral que conlleva la propia concepción de competencia, diseñada para establecer conexiones entre el entorno educativo y el entorno laboral/social, permite comprender que las competencias "no pueden ser establecidas de manera unidireccional por la universidad sin considerar las entidades receptoras como son las organizaciones laborales" (Alonso-Martín, 2010, p.86). En particular, Palmer, Montaña y Palou (2009) señalan la importancia de la diversidad de puntos de vista, entre profesores, egresados, empleadores y/o escuelas profesionales, para determinar las habilidades a potenciar en la educación universitaria. Tuyet (2014) propone que la adaptación de la educación universitaria a las transformaciones socioeconómicas no es una labor única de los profesores y encargados de la política educativa, sino también de otros actores sociales como los alumnos y los empleadores. En su informe "Hacia una estrategia de habilidades de la OCDE" (2011), la OCDE (2011) trasciende y identifica como una de las razones del "Skill mismatch" o desajuste de competencia, la ausencia de comunicación entre estos actores sociales, y sostiene la importancia de movilizarlos en la misma dirección para adquirir un mayor entendimiento del mercado de trabajo y de la educación universitaria respectivamente.

La información obtenida del entorno laboral es esencial para establecer el modelo de competencias en el currículo. Oliveros (2006) resalta que las habilidades en el sector educativo deben ser reconocidas considerando también las tareas que el graduado llevará a cabo en su futuro laboral más o menos cercano. Por lo tanto,

considero esencial el uso de la información del perfil profesional de cada título, incluso para identificar aquellas habilidades más comunes, ya que esto permitirá destacar algunas más que otras. De este análisis, se deduce que otro factor crucial para la elección de competencias para la elaboración de los títulos de Grado es la diversidad de puntos de vista entre estudiantes, actores educativos y empleadores, lo que se demuestra al revisar la bibliografía de reportes de investigaciones anteriores. Mediante el estudio de Eurobarometer denominado *Employers' perception of graduate employability*, la Comisión Europea (2010) examina la frecuencia, relevancia y el método más apropiado para que los empleadores colaboren con las instituciones de Educación Superior en la elaboración de los programas de estudio. Los hallazgos revelan que el 50% de los participantes en la encuesta sostienen que nunca han aportado al debate sobre el diseño curricular de las titulaciones, solo el 6% sostiene haber intervenido. No obstante, el 48% percibe su participación como muy o bastante significativa. Este porcentaje es el más alto entre los empleadores de España, donde llega al 59% de los participantes en la encuesta.

Finalmente, este informe indica que el método más efectivo para promover esta diversidad de puntos de vista y colaboración entre actores internos y externos a la universidad es mediante el intercambio de puntos de vista con los programas de prácticas curriculares, ubicándose entre las primeras alternativas del 52% de los empleadores europeos y del 61% de los empleadores españoles. A continuación, se citan las competencias transversales incluidas en el estudio.

Organización y planificación: 4 ítems (por ejemplo, gestionar y administrar el tiempo correctamente y tener una actitud anticipatoria).

Comunicación oral y escrita en el propio idioma: 3 ítems (por ejemplo, comunicarse con audiencias expertas y no expertas).

Uso de la información, comunicación y tecnología: 3 ítems (por ejemplo, conocer aspectos básicos del uso de la informática).

Comunicación en un idioma extranjero: 4 ítems (por ejemplo, hacer discursos orales en otro idioma).

Desarrollo de la planificación y toma de decisiones: 4 ítems (por ejemplo, saber tomar decisiones).

Gestión del conocimiento y la información: 3 ítems (por ejemplo, analizar y sintetizar información).

Trabajo en equipo: 5 ítems (por ejemplo, motivar a los grupos).

Interacción social: 4 ítems (por ejemplo, establecer relaciones y contactos).

Compromiso ético y social: 4 ítems (por ejemplo, valorar y respetar la diversidad y el multiculturalismo).

Control emocional: 3 ítems (por ejemplo, rendir bajo presión).

Trabajo autónomo: 4 ítems (por ejemplo, ser autocrítico).

Actitud emprendedora: 5 ítems (por ejemplo, ser creativo e innovador).

Adaptación a nuevas situaciones: 3 ítems (por ejemplo, trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional).

Motivación: 4 ítems (por ejemplo, actitud positiva hacia el trabajo).

Competencia investigadora: 4 ítems (por ejemplo, examinar e interpretar información).

## 2.2. ANÁLISIS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN BASADOS EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

### 2.2.1. Programas de desarrollo competencial aplicados en Educación Superior.

La pedagogía centrada en la adquisición de competencias se enfoca en las acciones que el alumno debe ser capaz de realizar después de haber completado un período de aprendizaje, en contraposición al enfoque tradicional de los programas de formación centrados en la adquisición de conocimientos (De Miguel, 2005). La filosofía del EEES promueve la organización de los estudios universitarios teniendo en cuenta esta nueva orientación del aprendizaje basado en las competencias. Aunque no exento de críticas, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España ha adoptado como modelo base para el diseño de las titulaciones la formulación realizada por el proyecto Tuning Educational Structures in Europe (Weiner, 2005). Este proyecto diferencia entre las competencias específicas, propias del área de estudio, y las competencias genéricas, transferibles y comunes a cualquier titulación. Respecto a estas últimas, se remarca

su importancia de cara a la preparación de los estudiantes para su integración laboral y social. Siguiendo el modelo Tuning, el perfil de egresado ha de basarse en una necesidad identificada y reconocida por la sociedad. En este caso, por los grupos de interés internos, es decir, la sociedad académica, y los grupos de interés externos, tales como empleadores, graduados y organizaciones profesionales. Todos ellos han de decidir qué competencias han de acentuarse. Para ello, plantean una metodología que busca integrar las necesidades del contexto y la concepción educativa mediante el diseño de perfiles académicos (González & Wagenaar, 2003; 2005; De Miguel et al., 2005).

El proyecto KeyCoNet (Key Competence Network on School Education) es una iniciativa financiada por la Comisión Europea que se llevó a cabo entre 2012 y 2014. Su objetivo principal fue promover y desarrollar las competencias clave en la educación escolar en Europa. Dentro del propio proyecto se encontraban los objetivos (a) identificar y analizar iniciativas y prácticas efectivas para el desarrollo de competencias clave en la educación primaria y secundaria; (b) proporcionar recomendaciones a los responsables políticos sobre cómo integrar mejor las competencias clave en los currículos escolares; (c) crear recursos y guías para ayudar a los docentes a implementar el aprendizaje basado en competencias en sus aulas. Tras su exitosa implantación, se desarrollaron guías específicas para la implementación del aprendizaje basado en proyectos y la evaluación de competencias clave. Además, se estableció una red de colaboración entre más de 100 organizaciones de 27 países europeos, facilitando el intercambio de buenas prácticas y experiencias. El proyecto KeyCoNet ha tenido un impacto significativo en la forma en que se enseñan y evalúan las competencias clave en las escuelas europeas, promoviendo un enfoque educativo más centrado en el desarrollo integral de los estudiantes. Con base en la recomendación de la Unión Europea de incorporar las competencias básicas en el currículo de la educación básica en todos los Estados miembros (Tiana et al., 2011), las competencias clave propuestas por esta institución representan una de las políticas educativas más relevantes. Esto se debe a su impacto real en las políticas nacionales de los países miembros y a que, a través de este enfoque educativo, se busca dar una respuesta más adecuada a los desafíos de la sociedad contemporánea (Valle & Manso, 2013). En este contexto, la creación de la Red orienta sus esfuerzos hacia la identificación de facilitadores y obstáculos en la implementación de las competencias clave, así como hacia la

elaboración de recomendaciones para su aplicación y desarrollo en políticas educativas. Para ello, se apoya en resultados obtenidos a través de estudios de caso, experiencias en distintos países, visitas de aprendizaje entre pares e intercambios entre los miembros de la Red.

La filosofía que sustenta a esta Red se basa en fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre responsables políticos, investigadores y profesionales de diversos contextos. Actualmente, cuenta con alrededor de cien socios provenientes de 19 países, incluyendo Ministerios de Educación, agencias, universidades, institutos de investigación, organizaciones europeas y actores vinculados con prácticas relacionadas. La dinámica de trabajo establecida por los investigadores y colaboradores de la Red se centra en la elaboración continua de recomendaciones que favorezcan la implementación de las competencias clave, contribuyendo al diseño de políticas que faciliten su integración efectiva (Gordon et al., 2009; Pepper, 2013; Aguilar & Horcajo, 2016).

Como indican Aguilar y Horcajo (2016), la red se organiza en torno a tres áreas principales: estudios e investigaciones, sistematización de buenas prácticas y formulación de recomendaciones sobre políticas curriculares basadas en competencias. La participación activa de políticos y expertos españoles en el debate europeo sobre competencias clave, junto con las experiencias de integración curricular desarrolladas en diversos contextos del país, motivaron a la red, impulsada inicialmente por el Parlamento de Bruselas, a establecer contacto con representantes de la Administración educativa española e invitarlos a unirse como socios (Gordon et al., 2012; Pepper, 2013).

Así, distintas instituciones y administraciones españolas comenzaron a integrarse paulatinamente al debate promovido por KeyCoNet. Entre los principales desafíos que afrontó el nodo español en sus inicios, destacaba la consolidación de sus miembros y la incorporación progresiva de nuevos socios. Basándose en las directrices europeas, el nodo español elaboró criterios propios enfocados en tres objetivos clave: identificar y sistematizar buenas prácticas y experiencias; coordinar las iniciativas de los socios en España para difundir su labor y ampliar el debate sobre las recomendaciones en todo el territorio; y trasladar las discusiones españolas al contexto europeo (Aguilar & Horcajo, 2016).

Para los socios españoles, formar parte de esta red no solo representó una oportunidad para consolidar una identidad propia en el ámbito del debate europeo sobre competencias clave, sino también para compartir las mejores prácticas nacionales. Esto permitió establecer intercambios con otros contextos y realidades, contribuyendo así al enriquecimiento y mejora de los procesos educativos (Aguilar & Horcajo, 2016).

En KeyCoNet, el desarrollo de investigaciones, estudios y diagnósticos ocupa un lugar destacado, fomentando revisiones continuas de bibliografía, documentos y publicaciones recientes sobre qué, dónde y cómo se está avanzando en el desarrollo competencial. En particular, los estudios de casos ofrecen un análisis más detallado de experiencias innovadoras que favorecen la integración curricular de las competencias clave, tomando ejemplos de los distintos países miembros de la red. Hasta la fecha, se han realizado 20 estudios de caso. En el caso de España, se destacan dos iniciativas de gran impacto a nivel nacional y autonómico. Una de ellas es el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias (COMBAS), impulsado por el Ministerio de Educación entre 2010 y 2011. Este proyecto, desarrollado en colaboración con las comunidades autónomas, buscó mejorar el desarrollo competencial de la población escolar española en línea con los enfoques educativos de la Unión Europea. COMBAS se ha consolidado como un referente para los docentes, proporcionando orientaciones claras para incorporar las competencias en la planificación y evaluación de la enseñanza. Su implementación fue coordinada por la Administración central en conjunto con las Consejerías de Educación de 15 comunidades autónomas, involucrando a aproximadamente 150 centros educativos de primaria y secundaria. Basado en una metodología de investigación-acción, el proyecto promovió la reflexión conjunta de la comunidad educativa, con un énfasis particular en los docentes. El programa incluyó procesos de capacitación, designando un coordinador en cada centro participante, quien recibía formación mensual organizada por el Ministerio y actuaba como enlace para implementar el programa en su institución. Este modelo permitió que el coordinador transfirieron los conocimientos adquiridos a su equipo docente mediante sesiones internas. COMBAS se ha convertido en un modelo innovador de intervención educativa que integra competencias en el currículo nacional, introduce nuevos enfoques metodológicos y fomenta un modelo colaborativo y armonizado de trabajo entre docentes de diferentes comunidades autónomas.

El proyecto COMBAS se presenta como una valiosa oportunidad para capacitarse, debatir, reflexionar, comprender e implementar de manera coherente la enseñanza y el aprendizaje de las competencias clave (CCs) en los centros educativos. Su evaluación externa positiva, realizada por expertos universitarios, lo destaca como un programa innovador y un referente para el desarrollo de iniciativas similares a nivel regional en diversas comunidades autónomas.

Un ejemplo notable es el Programa de Integración de las CCs en Andalucía, conocido como PICBA. Inspirado en las claves del proyecto COMBAS, PICBA adapta su enfoque y pone un énfasis especial en la participación coordinada de todos los sectores educativos implicados, en la mejora de herramientas para evaluar el aprendizaje de las competencias y en la colaboración activa entre familias y escuelas para fortalecer el desarrollo competencial. La aceptación de PICBA en los centros educativos andaluces creció a medida que se compartieron los resultados alcanzados por los centros participantes, logrando involucrar a la mayoría del equipo docente. Esto despertó el interés de la Administración educativa andaluza, que decidió extender progresivamente el programa a un mayor número de centros de la región.

Tanto COMBAS como PICBA han sido considerados casos de estudio destacados por la red KeyCoNet. Según el informe de evaluación de 2011, el valor de ambos programas radica en su capacidad para fomentar la cooperación en un sistema educativo descentralizado, en el potencial reflexivo del profesorado para adaptar el currículo con autonomía y profesionalismo, en el modelo de formación en cascada con participación horizontal dentro de los centros, y en la creación de redes formales e informales entre instituciones y personas. Estas redes fortalecen la acción formativa y contribuyen a alcanzar el objetivo principal: la institucionalización y aplicación práctica del enfoque basado en competencias básicas en los centros educativos.

### **2.2.2. Programas de mentorización.**

Las instituciones universitarias están ajustándose a un complicado proceso de reforma, resultado de la fundación del EEES. Este proceso ha generado importantes cambios no solo en el ámbito formal o estructural, como fuentes de

financiación y sistemas de garantía de calidad, sino también en lo que respecta a la docencia universitaria. La tutoría universitaria ha cobrado un papel esencial en este proceso, ya que implica la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumno (Palomero, 2003; Molina, 2004; Gairín et al., 2004; Santos, 2005; O'Neill et al., 2005; González, 2006; Jacobs & van der Ploeg, 2006; Paganini et al., 2006; Herrera, 2011). A lo largo del tiempo, se han implementado diversas estrategias para el seguimiento y orientación de los estudiantes universitarios. Estas estrategias, ya sean paralelas o integradas, continuas o discontinuas, formales o informales, han tenido como objetivo principal enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes (Rodicio-García et al., 2021). El propósito final de la Educación Superior es formar individuos competentes, con pensamiento crítico, capacidad de innovación y sensibilidad hacia su entorno. En este contexto, la convergencia hacia Europa ha puesto al estudiante en el centro, priorizando sus necesidades y las competencias que debe desarrollar para ser un buen profesional y ciudadano (Sánchez-Pato, 2017). Las actividades relativas a la orientación y tutoría, además de la docencia y la investigación, contribuyen a la calidad del servicio educativo que ofrece la institución universitaria a la sociedad. Las relaciones personales que se establecen, especialmente entre los profesores y los estudiantes, y de todos ellos con la institución, son un elemento crucial para la mejora de la calidad que ofrece el sistema (de la Guardia & de la Guardia, 2000; Rué, 2004; Rico et al., 2010; Herrera, 2011). Siguiendo el modelo Tuning, el perfil del egresado debe basarse en una necesidad identificada y reconocida por la sociedad. En este caso, los grupos de interés internos, como la sociedad académica, y los grupos de interés externos, como empleadores, graduados y organizaciones profesionales, deben decidir qué competencias deben acentuarse. Para ello, se plantea una metodología que busca integrar las necesidades del contexto y la concepción educativa mediante el diseño de perfiles académico-profesionales (Pol et al., 2009). Con la implementación del EEES, se ha puesto un mayor énfasis en la función formativa. Esto ha hecho necesario emplear nuevas estrategias que permitan que la tutoría contribuya de manera efectiva al desarrollo integral del alumnado, abarcando tanto aspectos académicos como personales y profesionales (Rodicio-García, et al., 2021a; 2021b, 2021c; Álvarez, 2013; Ponce-Ceballos et al., 2018). La singularidad de la investigación radica en que, a diferencia de otros estudios disponibles que

profundizan en el análisis desde una única perspectiva, esta investigación reúne y compara la opinión de dos de los colectivos implicados en el proceso: los empleadores, como reclutadores de los titulados universitarios con requisitos de formación específicos, y los académicos, como responsables de la formación y preparación para la posterior integración laboral de sus egresados (Cánovas-Álvarez et al., 2020a; 2020b). Este conocimiento se considera de gran valor en el momento actual en el que la Universidad se encuentra inmersa en el proceso de elaboración y diseño de los nuevos planes de estudio adaptados al EEES. Los resultados obtenidos son de especial relevancia para contribuir a la toma de decisiones de los responsables de la gestión y organización de los estudios universitarios (Cánovas-Álvarez et al., 2020a; 2020b). Como resalta Rodicio-García y colaboradores (2021), en este contexto, el papel del tutor/a se destaca y se reafirma como la figura de apoyo principal, que va más allá de los contenidos específicos de una asignatura (enseñanza o tutoría académica), para asistir en la adquisición de otras competencias esenciales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Rego-Agraso et al., 2021; Orozco et al., 2019; Ponce et al., 2018; Palacios & Álvarez, 2015; Fernández-Salineró, 2014; Álvarez-Perez & Lopez-Aguilar, 2013; García Nieto, 2008; Muñoz et al., 2005; Michavila & García, 2003; Moreno & Sola, 2005). Sin embargo, como en cualquier proceso de cambio, se requiere tiempo, concienciación y formación para reducir el impacto de hábitos arraigados que dificultan el avance en la conceptualización de los docentes como facilitadores de aprendizajes para la vida.

La implementación de los Planes de Acción Tutorial (PAT) en los centros proporciona un marco para estructurar una tutoría de calidad y permite considerar diversas propuestas complementarias, como la mentoría (Rodicio-García et al., 2021a; 2021b; 2021c). Esta última se concibe como una manera adicional de estar presente y acompañar al alumnado desde una perspectiva integradora (Colvin & Ashman, 2010; Palmer et al., 2015), con el objetivo de alcanzar las siguientes metas: a) actuar como un recurso para atender las necesidades de todas las personas involucradas; b) implementar de manera práctica procesos de aprendizaje eficaces que, de otro modo, serían tediosos y excesivamente teóricos; c) enfocarse en las potencialidades de cada individuo para facilitar la adquisición de conocimientos, actitudes o habilidades transferibles a su desarrollo personal, social, académico y

profesional; d) proveer apoyo durante los periodos de transición, como el inicio de los estudios universitarios, el cambio entre diferentes estudios o la incorporación al mundo laboral y e) fomentar la implicación, el compromiso y la colaboración entre todas las personas involucradas, con el objetivo de fortalecer los lazos emocionales y afectivos que las beneficien, y, por extensión, beneficien a la institución que implementa estas iniciativas.

Como resalta Rodicio-García y colaboradores (2021), tras muchos años de desarrollo de la mentoría en la Educación Superior, es crucial reflexionar sobre el rol de los docentes como profesionales de la educación, estrechamente ligados a la orientación profesional de los estudiantes. En la última década, la mentoría ha evolucionado hacia una acción planificada y sistemática, dirigida principalmente a estudiantes de nuevo ingreso. Esta acción combina modalidades presenciales y virtuales, con intervenciones tanto individuales como grupales, y la participación es voluntaria. Las figuras clave en este proceso son la mentorizada y la mentora, aunque en la mayoría de las experiencias también se menciona la figura del tutor o consejero, quien coordina y asegura el buen funcionamiento del programa (Marco-Simó & Medeiros, 2013; Casado-Muñoz et al., 2015; Duran & Flores, 2015; Torrado-Arenas et al., 2016; Rodicio-García, 2018; Álvarez et al., 2021; Croda & Vallejo, 2021). En otros casos, vinculan a profesionales experimentados con estudiantes que se encuentran en los últimos meses de formación (Salas et al., 2021). Y, en la actualidad, se enmarca en acciones de enseñanza-aprendizaje activo, comprometido y sostenible, en línea con la metodología de aprendizaje-servicio (Hervás, 2021).

## 2.3. EVALUACIÓN Y AGENTES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

### 2.3.1. Alumnado Universitario

Después de que algunos graduados con planes docentes de carreras adaptadas a las nuevas directrices del Plan Bolonia hayan concluido sus estudios, es importante evaluar los cambios producidos y la calidad de la formación recibida o impartida. Es necesario saber si los nuevos titulados están adquiriendo o no, las competencias necesarias para ejercer la profesión y desarrollar las funciones del

puesto de trabajo para el que se están formando. La reforma de la enseñanza universitaria ha implicado muchos cambios estructurales y funcionales (Sáiz & Román, 2011), entre ellos, la evaluación de los aprendizajes y competencias es uno de los elementos que se ha visto claramente afectado por estas reformas en el marco general de las titulaciones. Se hace necesario conocer y aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Loredo et al., 2008), dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación (Rust, 2007). Según García-Sanz (2014), la evaluación necesaria es la que activa al estudiante hacia el aprendizaje, le orienta hacia la mejora, la que le afecta positivamente con relación a los esfuerzos realizados y le informa de manera continua de sus progresos con las competencias que va desarrollando durante su proceso de aprendizaje y no únicamente al final. Algunos estudios muestran que, aunque se ha aumentado el número de evaluaciones, éstas continúan teniendo un enfoque mayoritariamente sumativo (Villa et al., 2013). La evaluación formativa orientada al desarrollo de competencias, presenta ventajas para la Educación Superior: a) permite mejorar los procesos de aprendizaje; b) aumenta la motivación del alumnado; c) es una experiencia de aprendizaje en sí misma; d) desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado, con lo que adquiere gran potencial en el desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente (Lifelong Learning); y e) según Brown y Glasner (2000), se ha demostrado que la calidad docente tiene un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado y los niveles de éxito escolar.

Por otro lado, se sabe que las competencias específicas pero especialmente las transversales, son difíciles de evaluar mediante herramientas tradicionales, que están diseñadas para medir solo la adquisición de conocimientos disciplinares. La evaluación de las competencias transversales requiere nuevos instrumentos que permitan valorar los logros alcanzados por los estudiantes a través de diferentes materias (Jiménez-Reina, 2024). Además, dado que las competencias combinan conocimientos, habilidades y actitudes, su adquisición sólo puede comprobarse en el contexto de un marco específico (Scallon, 2007). La evaluación del dominio de las competencias debe realizarse en un contexto de conocimiento reflexivo y profundo, mediante la observación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar, ya que la autorregulación y la autoadaptación

del proceso formativo son la base del método de evaluación comprensiva de las competencias (Medina et al., 2013). Además, la evaluación de competencias requiere diferentes instrumentos de evaluación que informen sobre el progreso en el desarrollo de estas para los estudiantes (Eurydice, 2013; García-Sanz, 2014), como diarios reflexivos, portafolios, plantillas de observación, listas de control, exposiciones orales, debates, entre otros. El hecho de que el profesor, como guía actual del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ceda su protagonismo al alumno convirtiéndolo en el verdadero responsable de este, puede provocar preguntas como: ¿Quién debería evaluar?, ¿Quién conoce mejor los logros de los estudiantes? ¿Incluye asumir responsabilidades sobre el propio proceso de desarrollo de competencias la autoevaluación de las mismas? Algunos autores afirman que todos los implicados en el proceso evaluativo deben tener una mayor participación (Falchikov, 2005; Hernández, 2012; Martínez-Mínguez, 2016; Medina et al., 2013; Rodríguez et al., 2011; Taras, 2010; Trevitt et al., 2012). El autor sugiere que para hacer que la evaluación sea más inclusiva, es importante involucrar a una variedad de personas en el proceso, incluyendo a los estudiantes, y fomentar la práctica de la autoevaluación y la evaluación entre iguales (Cano & Ion, 2012).

En lugar de que los profesores sean los únicos responsables de evaluar el rendimiento de los estudiantes, se sugiere que los estudiantes también se involucren en la evaluación de su propio rendimiento. La autoevaluación es una herramienta que permite a los estudiantes evaluar su propio rendimiento individual, es decir, la “valoración cualitativa de la ejecución, esto es, del proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (Panadero, 2011). La autoevaluación es una estrategia importante para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el estudiante, y para educar en la responsabilidad. Además, puede contribuir a desarrollar la capacidad crítica del estudiante y favorecer su independencia y creatividad. La reflexión sobre la práctica adquiere total sentido cuando contribuye a una mejor comprensión de la misma y a la adopción de medidas para su innovación y perfeccionamiento (Rosales, 2013). La perspectiva de la autoevaluación se identifica con el nivel de compromiso de los participantes, la toma de conciencia para profundizar en el

autoanálisis del proceso y en las claves para el dominio de la competencia y la valoración de esta (Haggerty et al., 2012; Trevitt et al., 2012).

Según Grayson et al. (2014) y Panadero y Alonso-Tapia (2013), enseñar a los estudiantes a autoevaluarse debería ser un objetivo instruccional. Sin embargo, la autoevaluación no es una estrategia de evaluación muy extendida en la educación superior. Fraile y colaboradores (2015), encontraron que solo el 13,14% de las guías docentes de 40 facultades españolas del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte utilizaban la autoevaluación después de analizar 1789 guías docentes. Algunos estudios (Martínez-Mínguez & Flores, 2014) muestran que el estudiante no se siente suficientemente preparado para realizarla, recomendando diseñar una práctica guiada y progresiva a medida que avanzan cursos durante su formación inicial. Otra posible causa de la no utilización de la autoevaluación podría ser la falta de instrumentos útiles, válidos y eficaces que den confianza al alumnado y que realmente le aporten información, tanto de sus éxitos como de sus déficits, así como posibles soluciones para conseguirlos (Asún, 2015).

Se ha realizado un número limitado de estudios que evalúan los resultados del proceso de implementación de las competencias, algunos de estos estudios sugieren que ni la formación inicial ni la experiencia docente son suficientes para formar y desarrollar competencias básicas y transversales (Halászy & Michel, 2011; Muñoz-Cantero et al., 2014; Pazo & Tejada, 2012; Pepper, 2011; Reynolds, 2003; Villardón-Gallego et al., 2013). Además, son escasos los instrumentos utilizados y validados para autoevaluar competencias, como el Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Básicas del Estudiante de Psicología (Gimeno & Gallego, 2007) y la Escala de Detección de las Necesidades Formativas del Docente en la Operativización de las Competencias Básicas (Ramírez-García, 2015; Ramírez-García & Pérez del Arco, 2013).

Los estudios sobre la percepción o autopercepción de competencias en Educación Superior son incipientes, y los instrumentos utilizados y validados de autopercepción de competencias son escasos (Gutiérrez & Cabero, 2017; Moreno et al., 2015; Rodrigo-Alsina & Almiron, 2013). Algunos de estos instrumentos incluyen el Cuestionario de Autopercepción de Competencias Profesionales (Villamizar et al., 2014), la Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices (EAACPP) (Martínez-Mínguez, 2016), y

la Escala de Autopercepción del nivel de Desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender (EADCAA) (Muñoz-San Roque et al., 2016). Estos estudios detectan la necesidad de diseñar herramientas adecuadas para valorar la percepción de los estudiantes sobre sus propias competencias.

Lestegas et al. (2020) sugieren que, en el ámbito de la educación no formal e informal, también surgen problemas sociales relevantes que pueden ser aprovechados para evaluar la adquisición de competencias sociales y cívicas. Sin embargo, lamentablemente, en muchos países de nuestro contexto aún estamos muy lejos de lo que ocurre en este ámbito.

En la mayoría de los países europeos, la participación activa de los estudiantes en las actividades escolares y comunitarias es un elemento esencial de las competencias sociales y cívicas, y un tercio de ellos tienen en cuenta esta participación en las evaluaciones sumativas. La evaluación de la participación del alumnado se desarrolla en diferentes formatos, como el registro de perfiles personales o la validación de la contribución del alumno a la vida escolar mediante un certificado final y el reconocimiento de la participación en actividades extraescolares orientadas a la comunidad. Otros enfoques tienen en cuenta criterios relativos a la participación activa en discusiones y debates a nivel escolar, la evaluación en una materia que tenga relación con la ciudadanía o calificaciones en comportamiento (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012).

### **2.3.2. Tutores Académicos**

La tutoría universitaria es un factor clave de calidad de la formación universitaria y constituye un componente intrínseco a la enseñanza (Álvarez, 2013; Herrera et al., 2008; Rodríguez Espinar, 2004; Herrera, 2011; Moreno-Bayardo, 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003; de la Torre & Tejada, 2006; Lizzio et al., 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005; Herrera, 2010). Implica una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional, y un cambio en su tradicional rol de transmisor de conocimientos al nuevo rol de profesional que crea y organiza ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje a través de estrategias y actividades adecuadas. En la medida en que el profesor conozca las necesidades de sus estudiantes y de la institución, dispondrá de mejores recursos para mejorar el aprendizaje de los

alumnos (Álvarez, 2002; Herrera et al., 2008; Rodríguez Espinar, 2004; Herrera, 2011; Moreno et al., 2007; Sander, 2005; Zabalza, 2003; de la Torre & Tejada, 2006; Lizzio et al., 2000; Mayor, 2005; Santos, 2005; Herrera, 2010).

Según Saúl et al. (2009), en España, las primeras instituciones que ofrecían servicios de orientación profesional surgieron en el año 1918 con la creación del Institut d'Orientació Professional de Barcelona y en 1924 con el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid. Sin embargo, en los años setenta, se produjo una evolución significativa en la orientación profesional en España. La Fundación Universidad-Empresa, creada en 1973 por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid en colaboración con cuatro universidades, la Complutense, la Autónoma y Politécnica de Madrid, y la UNED, fue uno de los proyectos más destacados. El objetivo principal de este proyecto era acercar la universidad al mundo laboral debido al desempleo entre los universitarios. La tutoría universitaria es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios (Sanz, 2001; García et al., 2005; Echeverría, 1993; García, 2008; Sanz, 2006; García, 1990; Herrera, 2010). Es una responsabilidad docente que establece una interacción más personalizada entre profesor y estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje y propiciar un proceso madurativo permanente. García (2008), define y justifica la tutoría como un quehacer relevante del profesor universitario, siendo en la actualidad un tema especialmente demandado para responder a las nuevas necesidades y características del alumnado. Sanz (2006) se refiere a la tutoría universitaria como una acción docente de orientación realizada por profesores tutores con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado, potenciando su desarrollo como persona y como estudiantes y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, recursos para el aprendizaje y la mejora del clima de aprendizaje (Sanz, 2001; García-Nieto et al., 2005; Echeverría, 1993; García, 2008; Sanz, 2006; García, 1990; Herrera, 2010). En el ámbito formativo y universitario, la técnica de tutoría ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas dos décadas. Los docentes universitarios han comenzado a considerarla cada vez más, especialmente desde que se discutieron los planes de estudio de las nuevas titulaciones de grado y los másteres oficiales en el marco del EEES. Se ha

demostrado que la calidad de la educación que ofrece la Universidad no solo depende de la docencia y la investigación, sino también de las actividades relacionadas con la orientación y tutoría (Torres, 2011). Se está considerando la orientación como un elemento de calidad desde las universidades españolas, pero se cree que se necesita prestarle más atención y dotarla de más recursos. Además, se señala que es necesario un marco regulador que organice la orientación y la desarrolle en todos sus frentes, académico, profesional y personal, y que se haga un seguimiento de esta desde las Agencias de Evaluación de la Calidad (Saúl et al., 2009). Según Muñoz (2009), la tutoría y la orientación en la universidad han ganado un interés creciente en los últimos años, especialmente después de la implementación del Plan Bolonia (1999) y el desarrollo del EEES. La constante evolución de la Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC) ha sido clave en la toma de conciencia de la importancia de ambas herramientas, ya que ha facilitado en gran medida el uso de estas técnicas. La SIC también ha permitido la creación de redes que conectan nodos que se comunican, como empresas, organismos, instituciones, personas, grupos y colectivos organizados. Esta interconexión se utiliza para buscar enlaces y transformar la información en conocimiento útil.

En cualquier caso, una tutoría supone siempre tutela, guía, asistencia y ayuda mediante la orientación y el asesoramiento (Sanz, 2001; García-Nieto et al., 2005; Echeverría, 1993; García, 2008; Sanz, 2006; García, 1990; Herrera, 2010). Un aspecto importante en todas las propuestas de mentoría revisadas es la formación de las personas implicadas, considerada esencial pero no siempre acompañada de propuestas concretas (Rodicio-García et al., 2021a ;2021b ;2021c). Los estudios que describen los procesos de formación para la mentoría muestran un patrón similar: incluyen contenidos de orientación y tutoría, información sobre la organización y funcionamiento del centro (títulos, asignaturas, espacios, campus virtual, etc.), y formación en habilidades sociales y liderazgo de grupos, con una duración media de entre 4 y 5 horas. Aunque ha habido una proliferación de experiencias de mentoría, estas no siempre han sido evaluadas rigurosamente para entender cómo se están llevando a cabo y hacia dónde deben dirigirse. Sin embargo, es justo reconocer que en los últimos años ha habido un aumento en los trabajos publicados sobre el tema, con resultados positivos según las valoraciones de los participantes (Alonso-García, 2021; Alonso-García et al., 2020; Van Dam et al., 2018; Egege &

Kutieleh, 2015; Ghosh, 2014; Gershenfeld, 2014; Ghosh & Reio, 2013; Eby et al., 2013; Manzano et al., 2012; Velasco & Benito, 2011; Sánchez, 2008; Sánchez et al., 2006).

La universidad busca una tutoría que abarque más aspectos de la vida del alumnado que los estrictamente académicos. Es necesario reforzar la tarea tutorial de los profesores para el desarrollo adecuado de la orientación académica, laboral e incluso personal de los estudiantes (Michavila, 2001; Herrera, 2008). En resumen, la mentorización es un proceso de aprendizaje en el que el mentor dedica tiempo, esfuerzo y conocimientos para que el mentorizado adquiera nuevas perspectivas, enriquezca su forma de pensar y despliegue todo su potencial como persona y como profesional. Desde una perspectiva funcional, la bibliografía abunda en la definición de la figura del mentor mediante la enumeración de las funciones que está llamado a desempeñar. Así, se suele decir que el mentor acompaña, orienta, facilita, explica, media, elogia, corrige, entre otras cosas, al profesor novel en sus primeros años de docente (Panizo & Nubiola, 2013). Además, estudios recientes subrayan que la mentoría en la educación superior no solo mejora el rendimiento académico, sino que tiene efectos muy positivos sobre el bienestar, la motivación y la sensación de pertenencia del alumnado. Por ejemplo, Gonçalves et al. (2025) investigaron una intervención de mentoría con estudiantes de primer año en universidades, centrada en habilidades socioemocionales, autoeficacia académica e integración, y encontraron que después del programa los estudiantes mostraban un mayor compromiso con sus estudios, mejor rendimiento y mejor percepción personal sobre su adaptación universitaria. Según estos autores, el rol del tutor va más allá del apoyo académico: incluye acompañar emocionalmente, ayudar al estudiante a desarrollar estrategias internas de afrontamiento y reforzar su identidad profesional.

### **2.3.3. Empleadores**

A finales del siglo XX, el trabajo seguro y estable era la norma. Sin embargo, la globalización y los avances tecnológicos han transformado el empleo a nivel mundial (Suárez-Lantarón, 2014; Ball, 2009; Coutinho et al., 2008; Do Ceu & Rodríguez, 2010; Jiménez Vivas, 2009a; Pastor et al., 2004). El mercado laboral actual es global y demanda trabajadores con altas capacidades y habilidades, que puedan resolver problemas, adaptarse rápidamente, poseer habilidades

interpersonales, ser flexibles, entre otras cualidades. En resumen, se busca que los trabajadores tengan mayor disponibilidad, asuman nuevos roles, cambien su comportamiento laboral y adquieran nuevas habilidades (Suárez-Lantarón, 2014; Aneca, 2009; Cajide et al., 2004; Coutinho et al., 2008; Rodríguez Mora, 2010; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Según Cajide et al. (2004), la convergencia de estos factores fomenta la creación de más oportunidades laborales y trayectorias profesionales. Esta es la nueva realidad del mercado laboral.

Si se tiene en cuenta que una gran proporción de graduados universitarios no solo abandonan la universidad, sino que también enfrentan una serie de obstáculos para colocarse en el mercado laboral según Baena (1999) y Silva (2007), es importante que las universidades incorporen líneas de investigación para analizar aspectos de su vida institucional. Esto permitiría adecuar la toma de decisiones y establecer programas curriculares bien estructurados, sin los cuales se estaría en desventaja para afrontar retos y demandas de una sociedad participativa y exigente. Dentro de un programa de evaluación y seguimiento institucional, los equipos de orientación educativa pueden iniciar la retroalimentación para la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones, dentro de una congruencia regional y local (Silva, 2006; Torres, 2008). La reestructuración del contenido, la secuencia del conocimiento y la continuidad de ciertas áreas de formación, en respuesta a las demandas del mercado, son elementos esenciales en cualquier plan de educación superior. Esta organización depende tanto de la percepción y evaluación de los participantes directos e indirectos en el proceso educativo, como de la perspectiva externa de la sociedad que los recibe (Olivos-Pérez et al., 2015). Según los autores Olivos-Pérez, Voisin y Fernández-Díaz (2015), la formación profesional de los futuros egresados sigue un perfil de egreso previamente definido en los planes de estudio de los grados correspondientes. Esto incluye el dominio de conocimientos profesionales, valores y académicos que se relacionan con las competencias mencionadas anteriormente. Estas categorías están guiadas por la idea de que la educación superior debe contribuir al desarrollo económico y social. Por lo tanto, se requiere una formación profesional integral que se ajuste a perfiles "empleables", permitiendo a los graduados aplicar sus conocimientos en el ámbito laboral.

La opinión de los empleadores, quienes tienen una visión privilegiada de las necesidades del mercado y del desempeño de los profesionales, se basa en gran medida en la capacidad de los candidatos para satisfacer las demandas sociales y adaptarse a los cambios históricos. Además, esta opinión incluye una evaluación implícita sobre el grado en que los candidatos cumplen con el perfil requerido (Olivos-Pérez et al., 2015). Por esta razón, la aceptación o rechazo de los egresados de ciertas instituciones motiva legítimamente a los docentes a incluir las opiniones de los empleadores en el diseño y revisión de los planes de estudio. Esta legitimidad se basa en que los empleadores tienen un conocimiento cercano de las necesidades del mercado, las urgencias sociales, el tipo de público a atender y las influencias externas que afectan la oferta y la demanda. Las demandas del mercado son una fuente valiosa para considerar al revisar los planes de estudio de educación superior, ya que las universidades tienen la responsabilidad moral de formar profesionales empleables que respondan a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto, la institucionalización de las calificaciones señaladas por esta población, según el sentido utilizado por Brousseau (2007), llevará a una revalorización de la carrera y a una mayor preferencia por nuestros egresados frente a otros profesionales (Olivos-Pérez et al., 2015). En el contexto normativo español más actual, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo) reafirma la necesidad de articular la formación universitaria con el mundo profesional. Por ejemplo, el Real Decreto 822/2021, que regula las enseñanzas universitarias y el aseguramiento de su calidad, incluye en su articulado que en la actividad formativa dual “se definirán las competencias y conocimientos básicos que se pretenden alcanzar, de forma coordinada y complementaria con la entidad colaboradora (empresa, organización, institución o administración)”, asegurando así que las prácticas en empresas formen parte integral del plan de estudios. Además, el Congreso está debatiendo una modificación de la LOSU para que las prácticas académicas externas curriculares no impliquen pagos por parte de las universidades a las empresas, lo que apunta hacia una regulación más justa y accesible para el alumnado, y subraya la importancia del compromiso institucional entre universidad y empresa para asegurar tanto la calidad educativa como la pertinencia profesional. Varios estudios recientes avalan la necesidad de establecer puentes firmes entre el ámbito

---

académico y el empresarial, no solo por la empleabilidad, sino también por la mejora de competencias genéricas y la innovación institucional. Por ejemplo, el *Informe d'Ocupadors 2024-2026* de AQU Catalunya muestra que para casi el 80 % de las empresas españolas, la experiencia laboral, en particular, las prácticas en empresas, es el factor más valorado al contratar a recién graduados, pues consideran que permite acceder a perfiles con mejor capacidad de resolución de problemas, organización, aprendizaje autónomo y competencia práctica. Esta evidencia coincide con lo exigido por la legislación universitaria actual, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) apuesta por itinerarios de formación que integren prácticas externas como parte del Plan de Estudios, garantizando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino también competencias profesionales reales, estableciendo así una formación más pertinente y alineada con las demandas del mercado laboral.







## **III – OBJETIVOS**

---



### III - OBJETIVOS

Durante esta intervención se tuvo en cuenta un objetivo principal, este fue implementar un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte, un estudio basado en competencias transversales. De forma complementaria, los objetivos secundarios estuvieron relacionados con los estudios publicados durante el desarrollo de dicha tesis doctoral:

Estudio 1: Evaluar el efecto de un programa de liderazgo deportivo sobre variables relacionadas con la percepción de los líderes acerca de sus habilidades instrumentales, personales y sistémicas con alumnado universitario.

Estudio 2: Analizar si se produjeron diferencias significativas después de la intervención del programa en las competencias transversales analizadas del alumnado universitario como medida de su implicación.

Estudio 3: Contrastar los datos obtenidos mediante cuestionario con la evidencia cualitativa aportada por focus groups. Se incluyeron tres subobjetivos en dicha investigación:

Saber cómo contribuye la intervención (ESLP) al desarrollo de las percepciones de los estudiantes sobre sus competencias en el lugar de trabajo

Destacar cuáles son las competencias más valoradas en el lugar de trabajo en las que los estudiantes se sienten más fuertes tras su participación en el proyecto de intervención (ESLP)

Conocer qué competencias consideran los estudiantes que necesitan mejorar más al final del programa de intervención (ESLP)







## **IV - MATERIAL Y MÉTODO**

---



## IV -MATERIAL Y MÉTODO

### 4.1. ASPECTOS COMUNES PARA TODOS LOS ESTUDIOS

#### 4.1.1. Consideraciones Éticas.

Tanto esta tesis doctoral como el proyecto ESLP obtuvieron el permiso del comité de ética de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), este fue concedido el 7 de junio del año 2019 con el código CE061917.

Las consideraciones éticas en este proyecto se basan en los cuatro principios éticos de la investigación según Beauchamp y Childress (1999): no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. Además, se presta especial atención al principio de confidencialidad o privacidad. Estos principios se aplican en todas las fases del proyecto, siguiendo las directrices de la “Declaración de Helsinki” (1964).

En esta tesis doctoral, se han respetado los criterios éticos generales para la investigación con seres humanos. Siguiendo el Código de Núremberg, se han establecido requisitos para el consentimiento informado de los participantes: 1) participación voluntaria, 2) capacidad legal para decidir, 3) información completa sobre la investigación y 4) presentación de la información en un lenguaje comprensible.

Se ha proporcionado información detallada sobre el proyecto a los participantes, incluyendo la identificación del equipo investigador, objetivos, metodología, consideraciones éticas y aspectos de confidencialidad. Además, se requiere que todos los participantes en las sesiones de FG y los que completen el cuestionario previo firmen un consentimiento informado por escrito. En el caso de los FG, también se especifica el consentimiento para ser grabados en video y audio. Estos documentos de consentimiento siguen las normas de la Declaración de Helsinki y el Real Decreto 561/1993. La confidencialidad de los datos está garantizada, y solo los investigadores y becarios tendrán acceso a la información de los participantes, comprometiéndose a seguir las normas éticas y buenas prácticas en la investigación.

#### 4.1.2. Muestra

##### 4.1.2.1. *Líderes Deportivos*

Entre mayo y junio de 2018, los participantes fueron reclutados para participar en un programa de liderazgo deportivo como algunos líderes, mentores y empleadores. El primer autor examinó la elegibilidad de todos los participantes interesados mediante un guión estandarizado y un mensaje de correo electrónico. El reclutamiento de estudiantes como Líderes Deportivos en el Programa Europeo de Liderazgo Deportivo se estableció en cada país socio durante la Etapa 2 "Análisis de la gobernanza del deporte universitario" del proyecto (primer año). Se informó de que las funciones de los Líderes Deportivos eran:

- a. promover activamente las oportunidades del deporte/actividad física asignado dentro de la Universidad,
- b. animar y apoyar a otros estudiantes para que sigan practicando el deporte asignado dentro y fuera de la Universidad,
- c. aumentar el número de estudiantes que practican el deporte asignado mientras estudian en la Universidad,
- d. asistir a las sesiones del deporte asignado para facilitar o entrenar las sesiones (cuando sea posible), y
- e. participar activamente en el programa de desarrollo profesional.



Figure 1. Flujo del proceso de desarrollo profesional

Se aplicaron los siguientes procedimientos: En primer lugar, un Coordinador Deportivo (miembro del personal) llevó a cabo un proceso de selección para reclutar a 10 Líderes Deportivos como Activadores Deportivos (a la vez que se intentaba activar a otros en el deporte). Antes de reclutar a dos Líderes para cada deporte, el Coordinador Deportivo preseleccionó los cinco deportes, con el objetivo de aumentar los niveles de participación de los estudiantes. A continuación, se llevó a cabo la segunda fase, es decir, la selección de los grupos destinatarios de los alumnos. En la selección final de los cinco deportes se tuvieron en cuenta las demandas de los estudiantes. La petición de los estudiantes se calibraría durante los tres primeros meses del programa, mediante un proceso de consulta facilitado por cada universidad. Se ofrecerían nuevas actividades a los nuevos practicantes, a los inactivos en el deporte o a los semiactivos.

En tercer lugar, cada Líder Deportivo llevará un registro en cada sesión y anotará los datos demográficos de los estudiantes, como el nombre, la edad, el curso y el año de estudio, que se introducirán en una hoja de cálculo con fines de

seguimiento y evaluación. El cuarto paso es el desarrollo de las habilidades de empleabilidad, los factores personales y los atributos de los graduados. Cada sujeto de estudio formará parte de un programa de orientación profesional que le ayudará a mejorar su desarrollo personal y profesional mientras trabaja como Líder Deportivo. Esto sería en forma de cuatro talleres como un programa de formación y desarrollo, así como mediante la asignación de un mentor en el lugar de trabajo para ayudar a apoyar su desarrollo personal y profesional.

Los líderes fueron seleccionados intencionadamente porque se comprometieron a cumplir los siguientes criterios de inclusión para garantizar su participación voluntaria: (a) ser estudiantes universitarios matriculados, (b) estar en su segundo año, (c) comprometerse a seguir los 24 meses de intervención, (d) ser personas empáticas, con iniciativa, emprendedoras y entusiastas, (e) estar capacitados para desarrollar y promover actividades recreativas para la comunidad universitaria. Se les informó de que no recibirían una remuneración, pero se les formaría en un programa de liderazgo en el que podrían adquirir competencias y habilidades muy solicitadas hoy en el mercado laboral, como la dinámica de grupos o el trabajo en equipo. No tenían conocimientos previos sobre liderazgo. El objetivo de los líderes deportivos era promover actividades recreativas y deportivas con un grupo de estudiantes universitarios. Cada universidad hizo publicidad para seleccionar a los líderes deportivos. Para ello, se utilizaron materiales promocionales como carteles y se distribuyeron en las redes sociales. Ejemplos en las figuras 9 y 10.

De los 132 participantes interesados, se seleccionaron 61 (29 mujeres y 32 hombres, Medad = 23,20 años, SDedad = 9,79, Tabla 1). Cursaban estudios universitarios en España (Universidad Católica San Antonio de Murcia), Malta (Universidad de Malta), Grecia (Universidad de Tesalia), Italia (Università degli Studi di Roma "Foro Italico") y Turquía (Universidad de Pamukkale). En concreto, los líderes de España estudiaban licenciaturas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (n = 7) y Danza (n = 3). En el caso de Malta, los líderes eran estudiantes de Ciencias del Deporte (n = 17). Los participantes de la Universidad de Tesalia eran estudiantes de Laboratorio Médico (n = 3), Estudios Turísticos (n = 2), Contabilidad (n = 1), Ingeniería Informática (n = 1), Sistemas Digitales (n = 1), Enfermería (n = 1) y Educación Física (n = 1). En el caso de Turquía, los estudiantes

## CAPÍTULO IV – MATERIAL Y MÉTODO

que participaron en el estudio eran de Gestión Deportiva (n = 11), Recreación (n = 4) e Ingeniería Biomédica (n = 2). Los de Italia estudiaron Ciencias del Deporte (n = 6), Gestión Deportiva (n = 1) y Salud y Bienestar (n = 1). Todas estas titulaciones tenían una duración de cuatro años. Todas las universidades implicadas se organizaron en cursos académicos de dos semestres.



Figura 2. Ejemplo poster reclutamiento

Durante su participación en la presente investigación, no participaron en ninguna otra actividad formativa, aparte de la de su formación de grado. Todos ellos terminaron sus estudios sin suspender ninguna asignatura.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los líderes deportivos

Datos	Malta	Grecia	Turquía	Italia	España
n	17	10	17	7	10
Género H/M	8/9	6/4	11/6	1/6	6/4
Edad, M(SD)	23,37(5,31)	20,1(1,22)	23,93(5,68)	23,6(6,53)	25,9(5,44)

#### 4.1.2.2. *Empleadores*

Cada grupo de líderes contó también con el apoyo de un Empleador experto. Los empleadores se reunieron en persona con los líderes deportivos para determinados aspectos del programa. Cuando se debatieron aspectos genéricos como el apoyo que ofrecerían los empleadores y como con los estudiantes, los empleadores se reunieron en pequeños grupos con 2-4 estudiantes. Los estudiantes mantuvieron una comunicación mensual con el empleador como mínimo para ponerles al día de los progresos de su plan de acción. Los estudiantes visitaron a los empleadores in situ para conocer su lugar de trabajo. Los empleadores realizaron un simulacro de entrevista 1:1 durante esta visita. El apoyo continuo proporcionado por correo electrónico, Skype y visitas presenciales. En este estudio se contó con 4 empleadores por país (n = 20).

El empleador dentro del proyecto es quizás la pieza que más vincula esta experiencia con el mundo profesional. Su papel o función proporciona una imagen más profesional dentro del contexto universitario y ofrece apoyo en función de la necesidad de cada actividad, además de ofrecer a los líderes deportivos la oportunidad de entender y visualizar las necesidades o demandas de la realidad profesional.

La selección de los empleadores debe realizarse entre miembros destacados del sector privado a nivel local o regional. Deben ser gerentes, directores, consejeros delegados o coordinadores de empresas relacionadas con el deporte, ya gestionen acontecimientos deportivos, clubes deportivos, instalaciones deportivas o similares. Los empleadores deben participar en el proyecto de forma voluntaria y comprometerse firmemente con los objetivos del proyecto. Deben aceptar asistir a los talleres y transmitir sus conocimientos a los "líderes deportivos".

Con el continuo proceso de retroalimentación por parte de los empleadores a lo largo del proyecto, los líderes se conocen mejor a sí mismos, aprenden sobre sus puntos fuertes y débiles y trabajan en ellos a través del trabajo en equipo.

Las competencias que debe tener un empleador son:

> Experiencia: es preferible que los empleadores tengan experiencia demostrada en un sector determinado para poder transmitir su aprendizaje a partir de su propia trayectoria vital.

## CAPÍTULO IV – MATERIAL Y MÉTODO

> Proactividad: los empleadores deben ser capaces de anticiparse a las necesidades de formación de los dirigentes y ayudarles eficazmente.

> Apertura de miras: los empleadores deben aportar su experiencia y conocimientos, pero sin olvidar nunca que se encuentran en un escenario de formación superior. Deben saber escuchar atentamente a los líderes y responder a sus dudas con humildad y espíritu didáctico.

> Ejecutabilidad: los empleadores deben basar su enseñanza en la práctica, explicando los contenidos desde su propia experiencia.

> Empatía: habilidades como la empatía son altamente necesarias, ya que los empleadores deben ser capaces de ponerse en el papel del alumno y actuar desde esta perspectiva.

A cambio de su colaboración, los empleadores tienen la oportunidad de promocionar las empresas en las actividades desarrolladas. A través de publicidad, banners, roll-ups o merchandising, estas empresas pueden ganar visibilidad e impacto entre una población joven y dinámica como es la universitaria. De esta forma, se crea una sinergia positiva para todas las partes: los empleadores aportan sus conocimientos y experiencia a cambio de obtener un espacio para la promoción de sus empresas y la posibilidad de contratar como empleado a un líder deportivo que ya ha recibido su formación directa.

#### 4.1.2.3. *Mentores Deportivos y Académicos*

El papel y función del mentor en el proyecto ha tenido diferentes fases que han estado guiadas por un fuerte trabajo en equipo y coordinación. Desde las primeras reuniones se presenta el proyecto y la propuesta de actividad que corresponde a cada mentor, según su especialidad. La adecuada captación y formación impartida por los mentores académicos y empleadores ha sido clave para animar a los alumnos Líderes Deportivos a participar y ayudarles y guiarles en todo el proceso.

La principal acción de los mentores debe ser aportar conocimientos desde la experiencia y desde el ámbito del conocimiento científico universitario. Su principal tarea debe ser crear un entorno de aprendizaje que sirva de base para la creación de experiencias prácticas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. Tras un buen proceso de selección, el número de actividades en las que

participan los líderes es la clave. Al ser guiados conjuntamente por el mentor académico y, en algunos casos, por el empleador, cada participación corresponde a un momento ideal de aprendizaje con su correspondiente adquisición de competencias que pondrían en práctica en la siguiente actividad.

Las reuniones previas y posteriores a la actividad han sido clave para analizar la diferencia entre lo planificado y lo realizado. El mentor, por su especialización y experiencias previas, debe ser capaz, sin cortar la creatividad y las nuevas propuestas provenientes de los líderes, de hacer real la actividad garantizando parámetros de calidad.

La figura del mentor académico es el punto de encuentro entre el grupo de líderes y los empleadores y ha tenido un valor esencial a la hora de proponer y guiar el proceso en todas las actividades programadas. Al igual que con los empleadores, se contó con cuatro mentores académicos por país (n=21).



Figura 3. Stakeholders del desarrollo profesional universitario

#### 4.1.3. Diseño común de la Tesis Doctoral

Esta tesis doctoral se enmarca en una investigación aplicada, específicamente en el ámbito de la investigación-acción. Utiliza una metodología prospectiva que combina datos cualitativos y cuantitativos para evaluar y construir conocimiento sobre la adquisición de competencias transversales en estudiantes universitarios

Europeos. El objetivo principal es el de analizar y evaluar las competencias transversales de los alumnos europeos tras la intervención del programa diseñado (ESLP).

El instrumento principal utilizado en este proyecto es el cuestionario de autopercepción llamado Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (a partir de ahora CECTGRA) (Martínez & González, 2018) combinado con dos Focus Group (FG), basado en el debate reflexivo. Se recogen, contrastan y analizan las opiniones y respuestas de los estudiantes universitarios europeos seleccionados como muestra de esta investigación: estudiantes de diferentes grados universitarios y diferentes países.

Cabe mencionar que esta tesis doctoral está enmarcada en el proyecto European Sport Leadership Programme (ESLP), centrado en la mejora de la buena gobernanza en el deporte universitario para la comunidad universitaria en Europa. El autor de esta tesis fue miembro activo del equipo de investigación en el proyecto ESLP. Los diseños metodológicos eran similares, utilizando las mismas muestras y métodos de análisis. Tras la finalización del proyecto ESLP en 2019, se continuó la investigación utilizando los resultados y fundamentos de las sesiones de FG realizadas en ese proyecto y los datos obtenidos de los cuestionarios CECTGRA. Estos resultados conjuntos contribuyeron a la propuesta central de la tesis doctoral: Implementación de un programa europeo de desarrollo profesional para alumnado universitario del área de ciencias del deporte: Estudio basado en competencias transversales.

La primera fase del trabajo, de carácter exploratorio, comenzó con la revisión de la literatura especializada en el desarrollo de las competencias transversales y de los indicadores de las rúbricas de evaluación de estas competencias. Como resultado de esta revisión se obtuvo una primera batería de ítems para cada una de las siguientes competencias transversales, acorde a las incluidas en el CECTGRA, por lo que se seleccionó dicha herramienta para la recolección de los datos:

1. Ordenar y estructurar adecuadamente las ideas
2. Tener una buena gestión del tiempo
3. Tomar la iniciativa
4. Discernir lo que es importante y lo que es prioritario

5. Desarrollar discursos o presentaciones orales organizadas y coherentes
6. Expresar ideas complejas por escrito
7. Hablar ante un público
8. Tener conocimientos básicos de tic
9. Comprender y utilizar diferentes programas informáticos para el tratamiento de la información (procesadores de texto, paquetes estadísticos...)
10. Gestionar la información tic (búsqueda, selección e integración de la información)
11. Pronunciar discursos orales en otra lengua
12. Leer y comprender textos en otra lengua
13. Comunicarse por escrito en otra lengua
14. Comunicarse e interactuar con personas en otra lengua
15. Ser capaz de definir un proyecto personal y profesional y fijar un objetivo
16. Saber tomar decisiones (evaluar diferentes alternativas antes de tomar una decisión)
17. Ser capaz de aprender y planificar (aprender del pasado y presentar sus acciones para el futuro)
18. Ser consciente de las fortalezas debilidades, oportunidades y amenazas del entorno
19. Ser capaz de buscar y procesar diferentes fuentes de información
20. Ser capaz de analizar y sintetizar la información
21. Saber presentar de forma crítica la información por escrito
22. Ser capaz de trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar
23. Dispuesto a comprometerse e identificarse con otros puntos de vista
24. Ser capaz de respetar y tolerar las ideas de los demás
25. Ser capaz de resolver problemas mediante el diálogo y la negociación
26. Ser capaz de inspirar y motivar a los grupos
27. Ser capaz de establecer relaciones y contactos (networking)

## CAPÍTULO IV – MATERIAL Y MÉTODO

28. Ser capaz de interactuar activamente con expertos y no expertos (utilizando la escucha activa).
29. Empatizar con los demás
30. Ser capaz de expresar las propias ideas con confianza
31. Ser un ciudadano responsable, profesional y ético
32. Valorar y respetar la diversidad y una sociedad multicultural
33. Comprometerse con la preservación del medio ambiente
34. Demostrar responsabilidad social y ciudadanía
35. Ser capaz de trabajar bajo presión
36. Ser capaz de gestionar el estrés
37. Ser capaz de tolerar la frustración y la adversidad
38. Ser capaz de aprender de forma autónoma
39. Ser autocrítico
40. Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios
41. Participar activamente en el aprendizaje y la mejora continuos
42. Ser capaz de detectar nuevas oportunidades
43. Ser creativo e innovador
44. Tomar la iniciativa para generar nuevos proyectos
45. Estar comprometido con su propia identidad y desarrollo profesional (marca personal)
46. Confiar en uno mismo (autoconfianza)
47. Tolerar el cambio y la incertidumbre
48. Ser capaz de transferir información y aplicar los conocimientos a la práctica
49. Ser capaz de trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional (tener movilidad geográfica)
50. Tener el deseo de superar situaciones difíciles (motivación para el desarrollo y el logro individuales)
51. Tener una actitud positiva hacia el trabajo
52. Implicarse en el trabajo

53. Comprometerse con la calidad (hacer las cosas bien, con precisión)
54. Ser capaz de detectar necesidades y limitar problemas
55. Ser capaz de diseñar y gestionar técnicas de recogida de datos
56. Ser capaz de examinar e interpretar la información
57. Ser capaz de elaborar un informe de investigación

Posteriormente se realizaron dos dinámicas de grupo, con los comités de expertos de las universidades participantes con el objetivo de:

a) Comprobar que estas competencias no poseen alguna dimensión relevante más allá de las previamente identificadas.

b) Identificar posibles problemas de comprensión de los ítems seleccionados para evaluar las distintas dimensiones de las competencias y buscar la terminología alternativa más adecuada en cada caso.

Todo ello permitió elegir una herramienta acorde a los objetivos de la tesis para evaluar la percepción de las competencias transversales desarrolladas por el alumnado a lo largo de su participación en la intervención. El cuestionario CECTGRA se adaptó del español al inglés. El proceso de adaptación y validación del cuestionario CECTGRA se realizó siguiendo las directrices de Carretero-Dios y Pérez (2005) y según las técnicas de control de calidad propuestas por Hambleton y Zenisky (2011). Inicialmente se realizó la adaptación y validación de contenido por parte de expertos para considerar la adecuación de la redacción al constructo, las dimensiones y los ítems. Participaron 10 expertos de cada uno de los países en los que se desarrolló el estudio. La validez de comprensión permitió conocer el coeficiente de correlación entre los ítems y las dimensiones (tanto para los componentes de relevancia teórica como para los de no relevancia teórica). La validez del constructo se analizó para explorar la estructura interna del cuestionario a través de un análisis factorial exploratorio de los principales componentes y un análisis factorial confirmatorio. Finalmente, se analizó la consistencia interna para conocer la fiabilidad del instrumento.

En este proyecto de tesis doctoral, se han combinado instrumentos que tradicionalmente se asocian con metodologías cualitativas y cuantitativas. El enfoque principal es la Investigación-Acción, que se justifica como una forma de auto-reflexión para mejorar la lógica y la equidad en las prácticas sociales. El

instrumento principal para recopilar datos son las sesiones de Focus Group (FG) para la parte cualitativa y el cuestionario CECTGRA para la cuantitativa.

Siguiendo el enfoque cualitativo propuesto por Strauss y Corbín (2002), se ha utilizado un muestreo discriminatorio asociado a la codificación selectiva. El objetivo es maximizar las oportunidades para verificar los argumentos construidos y las relaciones entre categorías, permitiendo alcanzar la saturación en aquellas áreas que han mostrado un desarrollo insuficiente. Esto difiere del enfoque abierto, que guía las elecciones de muestreo, o del enfoque relacional-fluctuante, que busca diferencias en el nivel dimensional de manera deliberada o sistemática.

En el contexto de esta tesis doctoral y el proyecto de investigación ESLP, se ha utilizado la técnica de Focus Group (FG) como uno de nuestros principales instrumentos metodológicos. Esta técnica, que se originó en dinámicas grupales, ha evolucionado hacia un método en sí mismo. Se considera una herramienta dentro de una teoría y método específicos que buscan obtener un conocimiento consensuado sobre un hecho social o una temática previamente definida por el equipo investigador.

Los FG son una excelente técnica para recopilar datos de investigación, ya que permiten analizar información de manera abierta y no predeterminada, a diferencia de otras técnicas instrumentales. Estos grupos se crean con un propósito específico, basado en los intereses del equipo de investigación, que determina las preguntas a analizar y quiénes conformarán los grupos. Por lo general, un grupo focal consta de 8 a 10 participantes que comparten un contexto similar. Para garantizar su buen funcionamiento, se mantiene el anonimato de los participantes. Durante las sesiones FG, se registra audio y video para aprovechar al máximo la técnica, prestando atención a las actitudes del grupo y tomando notas de los aspectos relevantes. El moderador, generalmente un miembro del equipo de investigación con conocimientos en la dinámica de grupos, guía las conversaciones basándose en tópicos de discusión predefinidos. Las sesiones FG se centran en preguntas específicas y dirigidas, que pueden no surgir espontáneamente.

La duración efectiva de una sesión FG no debe superar las 2 horas, con aproximadamente 90 minutos de discusión planificada. Se estructuran diferentes categorías de preguntas, como las de apertura, introductorias, de transición, claves, de finalización y de síntesis.

En cuanto al entorno, se recomienda que las sesiones FG se realicen en lugares relajados e informales, acordes con el contexto social de los participantes. En nuestro caso, hemos optado por entornos universitarios y deportivos, como la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) o Università degli Studi di Roma-Foro Itálico. Cuando se anticipa que las opiniones sobre un tema no variarán mucho, se puede obtener el nivel de conocimiento necesario con unos pocos FG. Sin embargo, si se espera una amplia diversidad de reacciones y actitudes, es recomendable planificar varios FG. La cantidad de grupos necesarios depende de la diversidad de opiniones esperada. En general, la mayoría de los estudios o proyectos requieren entre dos y tres FG, asumiendo que los participantes tienen opiniones medianamente diversas y que el tema no es demasiado complejo. En este proyecto, se llevaron a cabo un total de 2 sesiones de FGs por Universidad Europea, dando un total de 10 sesiones.

La técnica de FG está en aumento y llena un vacío dejado por los cuestionarios, que a menudo presentan limitaciones debido a la frecuencia de preguntas cerradas que pueden sesgar las respuestas de los participantes. Los FG se utilizan para evaluar estados de ánimo, opiniones sobre nuevos productos, situaciones y problemáticas políticas. El conocimiento resultante de los FG ofrece a los investigadores una rápida aproximación a temas sobre los cuales se sabe poco. Dado que acceder a este tipo de conocimiento mediante otras prácticas científicas puede llevar mucho tiempo, los FG se valoran por su velocidad y aporte de información. En nuestra investigación, el uso de esta herramienta fue elegida para poder contextualizar la información obtenida de los cuestionarios CECTGRA.

Por el lado cuantitativo, el cuestionario es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación social y puede adoptar tres modalidades: cuestionario simple, entrevista y escalas. En el cuestionario simple, las personas investigadas responden directamente por escrito a las preguntas, a diferencia de la modalidad de entrevista. Por esta razón, se usaron dos herramientas complementarias en esta tesis doctoral.

Para un uso más complejo y predictivo de los cuestionarios, se requiere una cuidadosa elaboración y diseño. Las fases clave en el desarrollo de una encuesta mediante cuestionario son las siguientes:

Determinación de objetivos e hipótesis de investigación: Antes de diseñar el cuestionario, es importante tener claridad sobre la finalidad exacta de la investigación, la población objetivo y los recursos disponibles.

Elaboración del cuestionario: Se debe prestar especial atención a la presentación, la extensión del cuestionario y la ubicación de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas permiten a los encuestados expresar sus opiniones con sus propias palabras, mientras que las preguntas cerradas ofrecen opciones predeterminadas. No hay reglas fijas sobre el número ideal de preguntas o la proporción entre preguntas abiertas y cerradas.

Revisión por expertos: Es conveniente que el borrador del cuestionario se entregue a expertos para analizar posibles fallos, redacción confusa o falta de preguntas relevantes. Una vez revisado y evaluado, se puede reestructurar el modelo provisional y crear el cuestionario definitivo.

En nuestro proyecto de tesis, el CECTGRA se utiliza antes de realizar los FG para aumentar nuestro conocimiento psicosocial sobre los integrantes de los grupos. El CECTGRA evalúa la autopercepción de los participantes sobre el dominio de las competencias transversales. Se administró una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA, Martínez & González, 2018). Esta escala consta de 57 ítems y tres dimensiones basadas en la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo profesional en relación con las competencias instrumentales, las competencias personales y las competencias sistémicas. El acuerdo con los ítems se valoró en una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), relacionada con la percepción del líder sobre el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales. Los líderes rellenaron el cuestionario en línea utilizando la herramienta Google Forms® el mismo día a la misma hora con la presencia on-line del investigador principal para responder a cualquier pregunta. Los alumnos cumplieron el cuestionario de forma individual y anónima. El autor principal explicó que no se trataba de un examen y que los alumnos debían completar en ausencia del tutor. Los participantes respondieron durante 20 minutos.

El cuestionario CECTGRA se adaptó del español al inglés. El proceso de adaptación y validación del cuestionario CECTGRA se realizó siguiendo las directrices de Carretero-Dios y Pérez (2005) y de acuerdo con las técnicas de control de calidad propuestas por Hambleton y Zenisky (2011). Inicialmente, se realizó la adaptación y validación de contenido por expertos para considerar la adecuación de la redacción al constructo, dimensiones e ítems. Participaron 10 expertos de cada uno de los países en los que se desarrolló el estudio. La validez de comprensión permitió conocer el coeficiente de correlación entre los ítems y las dimensiones (tanto para los componentes de relevancia teórica como para aquellos sin relevancia teórica). La validez de constructo se analizó para explorar la estructura interna del cuestionario mediante un análisis factorial exploratorio de los componentes principales y un análisis factorial confirmatorio. Por último, se analizó la consistencia interna para conocer la fiabilidad del instrumento.

Se suministró el cuestionario CECTGRA (Martínez & González, 2018) previamente descrito, en enero del 2018. Dicho cuestionario cuenta con 57 ítems y 15 dimensiones basadas en la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de la implicación: a) organización y planificación (4 ítems; por ejemplo, gestionar y administrar el tiempo correctamente y tener una actitud anticipatoria;  $\alpha$  de Cronbach = 0,73), (b) comunicación oral y escrita comunicación oral y escrita en su propia lengua (3 ítems; por ejemplo, comunicarse con un público experto y no experto;  $\alpha$  de Cronbach = 0,73), (c) uso de la información, la comunicación y la tecnología (3 ítems; por ejemplo, conocer aspectos básicos del uso de la informática;  $\alpha$  de Cronbach = 0,71), (d) comunicación en un idioma extranjero (4 ítems; por ejemplo, realizar discursos orales en otro idioma;  $\alpha$  de Cronbach = 0,71), (e) desarrollo de la planificación y la toma de decisiones (4 ítems; por ejemplo, saber tomar decisiones;  $\alpha$  de Cronbach = 0,75), (f) gestión del conocimiento y la información (3 ítems; p. ej, analizar y sintetizar información;  $\alpha$  de Cronbach = 0,79), (g) trabajo en equipo (5 ítems; p. ej., motivar a grupos;  $\alpha$  de Cronbach = 0,80), (h) interacción social (4 ítems; por ejemplo, establecer relaciones y contactos;  $\alpha$  de Cronbach = 0,81), (i) compromiso ético y social (4 ítems; por ejemplo, valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad;  $\alpha$  de Cronbach = 0,71), (j) control emocional (3 ítems; por ejemplo, rendir bajo presión;  $\alpha$  de Cronbach = 0,77), (k) trabajo autónomo (4 ítems;

por ejemplo, ser autocrítico;  $\alpha$  de Cronbach = 0,80), (l) actitud emprendedora (5 ítems; por ejemplo, ser creativo e innovadora;  $\alpha$  de Cronbach = 0,76), (m) adaptación a nuevas situaciones (3 ítems; trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional;  $\alpha$  de Cronbach = 0,71), (n) motivación (4 ítems; por ejemplo, actitud positiva hacia el trabajo;  $\alpha$  de Cronbach = 0,78), y (o) competencia investigadora (4 ítems; p. ej., examinar e interpretar la información;  $\alpha$  de Cronbach = 0,79). El grado de acuerdo con los ítems se usó una escala tipo Likert de 5 puntos, que iba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Los líderes rellenaron el cuestionario en línea utilizando la herramienta Google Forms® el mismo día a la misma hora con la presencia en línea del investigador principal para responder a cualquier pregunta. Los alumnos rellenaron el cuestionario de forma individual y anónima. El autor principal explicó que no se trataba de un examen y que los alumnos debían completarlo en ausencia del profesor. Los participantes respondieron durante 20 minutos. Las respuestas recibidas fueron almacenadas mediante el uso de Google Forms® y la versión online de Microsoft Excel®.

#### 4.1.3.1. *El uso de metodologías mixtas.*

Históricamente, la investigación en educación se ha llevado a cabo de tal manera que, al plantear una pregunta relevante y aplicar una metodología científica, se espera encontrar una respuesta confiable, reproducible y generalizable. Esta perspectiva se conoce como objetivismo, y quienes trabajan dentro de este paradigma formulan preguntas que pueden medirse cuantitativamente. Según Pole (2009), desde esta tradicional perspectiva cuantitativa, la ciencia se considera el camino hacia el conocimiento y la comprensión de fenómenos que pueden predecirse y controlarse (Scientific research in education, 2002). Los investigadores objetivistas plantean hipótesis que pueden someterse a prueba mediante razonamiento deductivo. Este enfoque de investigación se caracteriza por su postura objetiva y desapasionada, donde el investigador asume el papel de un observador neutral en el estudio. Se basa en la teoría de la variabilidad, que aborda las relaciones entre variables, como en los modelos de análisis de regresión (Pole, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003). Durante las décadas de los cincuenta y setenta, los investigadores comenzaron a reconocer desafíos relacionados con la perspectiva objetivista (Lincoln & Guba, 1985). Por ejemplo, se planteaba la pregunta de si existen verdades objetivas más allá de la

experiencia y comprensión humanas. A medida que la atención se centraba en estos problemas, aumentó la crítica hacia los principios del objetivismo (Pole, 2009). El rechazo al objetivismo condujo al surgimiento del movimiento interpretativista. Los investigadores interpretativistas sostienen que existen múltiples realidades y que los individuos perciben, comprenden, experimentan y dan sentido a la realidad de maneras distintas según su formación y experiencias únicas. En la década de los setenta, los investigadores interpretativistas comenzaron a expresar que lo que se aprende de un estudio está relacionado con las suposiciones y perspectivas que los propios investigadores llevan consigo. Según los interpretativistas, no existe una única realidad, ya que el conocimiento es subjetivo y culturalmente dependiente. Estos investigadores trabajan con datos cualitativos, no cuantificables, que incluyen descripciones detalladas de los fenómenos sociales, narrativas contextuales y el uso de técnicas retóricas (Kamberelis & Dimitriadis, 2005). Los paradigmas cualitativos se basan en la teoría de los procesos, que aborda los eventos y las conexiones entre ellos, así como cómo los eventos se influyen mutuamente (Tashakkori & Teddlie, 2003). El objetivo es comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.

A medida que la metodología cualitativa ganaba popularidad entre algunos investigadores, surgieron las llamadas “guerras de paradigmas” (Gage, 1989), en las que los extremos de los argumentos cuantitativos/cualitativos criticaban los métodos, procedimientos y validez de los resultados del otro. Estas disputas polarizaron ambos lados del debate. Paralelamente, alrededor de la década de los treinta, algunos investigadores, especialmente en el campo de la sociología, comenzaron a trabajar en combinaciones de metodologías cuantitativas y cualitativas (Mayo, 1933). Estos primeros metodólogos mixtos no parecían conscientes de estar haciendo algo inusual (Tashakkori & Teddlie, 2003) y no dieron un nombre específico a su enfoque. Utilizaron métodos apropiados para sus preguntas, y fue solo durante las “guerras de paradigmas” que los investigadores comenzaron a cuestionar el uso adecuado de la combinación de metodologías. Las suposiciones filosóficas influyen en cómo los investigadores abordan los problemas y recopilan y analizan información. Aquellos que se centran en métodos cuantitativos creen que las reglas y leyes científicas dan forma al mundo social de la misma manera que lo hacen con el mundo físico. Estos investigadores buscan

descubrir esas leyes y aplicarlas de manera objetiva para responder preguntas y predecir comportamientos. Los enfoques cualitativos consideran al individuo y al mundo como interconexiones inseparables. La única forma de comprender la conducta humana es concentrándose en los significados que los eventos tienen para los participantes, observando de manera comprensiva lo que las personas piensan, sienten y hacen. En ocasiones, los datos recopilados mediante métodos cuantitativos se han considerado más objetivos y precisos porque se obtienen mediante procedimientos estandarizados que pueden reproducirse y analizarse estadísticamente. Por otro lado, los datos cualitativos a menudo se ven como menos precisos y confiables. Sin embargo, esta distinción es demasiado simplista. Cada enfoque puede cumplir o no con los requisitos del rigor sistemático. Los investigadores cuantitativos cada vez son más conscientes de que algunos de sus datos pueden no ser válidos o precisos. Las personas que responden a encuestas pueden no comprender el significado de las preguntas planteadas, y la capacidad de las personas para recordar eventos es falible. Además, controlar las experiencias humanas resulta complicado.

Por otro lado, los investigadores cualitativos han desarrollado mejores técnicas para clasificar y analizar datos descriptivos. También se reconoce que toda recopilación de datos ya sea cuantitativa o cualitativa, opera dentro de un contexto cultural y se ve afectada por las tendencias y creencias de quienes los recopilan. Como mencionó Anthony J. Onwuegbuzie y Leech (2005): “Todo comienza de forma cualitativa”. El tema de investigación, el diseño de encuestas, las preguntas para entrevistas y la elección de palabras reflejan al investigador. Actualmente, en términos generales, el diseño de metodologías mixtas se refiere a un enfoque de investigación que integra datos cuantitativos y cualitativos en un estudio específico o en varios estudios dentro de un programa de investigación (Tashakkori & Teddlie, 2003). A medida que este campo ha evolucionado, han surgido inconsistencias y confusiones en relación con varios términos relacionados con las metodologías mixtas.

Abbas Tashakkori y Charles B. Teddlie (2003) propusieron el término “diseño de metodologías mixtas” para describir el uso de procedimientos de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Esto incluye tanto la investigación con metodologías mixtas como la investigación con modelos mixtos.

En la investigación con metodologías mixtas, se recopilan y analizan datos tanto cuantitativos como cualitativos como parte del mismo estudio. Estos estudios pueden involucrar procedimientos de recolección de datos como entrevistas y puntajes de pruebas, o bien combinar métodos de investigación, como etnografía y experimentos. Aunque se basa en la recolección y el análisis de ambos tipos de datos, a menudo se realizan de manera paralela sin una integración significativa. Las preguntas planteadas y las inferencias realizadas pueden ser cualitativas o cuantitativas en su naturaleza sin necesariamente combinarse entre sí (Teddlie & Tashakkori, 2003).

Por otro lado, la investigación con modelos mixtos difiere de lo que se conoce como investigación multimétodo. Los diseños multimétodo utilizan más de un método, pero se restringen a una sola perspectiva (por ejemplo, métodos cualitativos/cualitativos o métodos cuantitativos/cuantitativos). En la actualidad, los investigadores en ciencias sociales y del comportamiento pueden clasificarse en tres grupos principales. En primer lugar, están aquellos orientados hacia lo cuantitativo, que realizan investigaciones empíricas, utilizan análisis estadístico y llegan a conclusiones de manera deductiva. En segundo lugar, los investigadores cualitativos se basan en una construcción más subjetiva de la realidad para describir fenómenos, y su trabajo está influenciado por la teoría que emplean.

El tercer grupo lo conforman los metodólogos mixtos. Como señalan Teddlie y Tashakkori (2003), estos investigadores no son tradicionalmente cuantitativos ni revolucionarios en su enfoque cualitativo. En cambio, adoptan perspectivas cualitativas y creen en la existencia de múltiples realidades que dependen del individuo. Su enfoque combina métodos cuantitativos y cualitativos de diversas maneras, ya sea de forma paralela, concurrente o secuencial. En ocasiones, los enfoques que utilizan metodologías mixtas pueden ser más efectivos que las investigaciones basadas en métodos individuales. La investigación con metodologías mixtas tiene la capacidad de abordar preguntas que otros paradigmas no pueden resolver. Los métodos que los investigadores emplean dependen de la naturaleza de las preguntas planteadas. Algunas preguntas no pueden responderse mediante métodos cuantitativos, mientras que otras no pueden abordarse únicamente con estudios cualitativos. Por lo tanto, los investigadores pueden combinar enfoques para verificar los hallazgos entre sí,

utilizar uno como punto de partida para el otro y complementar los enfoques para explorar diferentes aspectos de la misma pregunta.

Una ventaja de la investigación con metodologías mixtas es que permite al investigador abordar simultáneamente preguntas explicativas y confirmatorias. Por ejemplo, un investigador puede confirmar un efecto en un fenómeno mediante análisis estadísticos de datos cuantitativos y luego explorar las razones detrás de ese efecto utilizando investigación de campo, datos de estudio de caso o encuestas (Tashakkori & Teddlie, 2003a). Además, los investigadores pueden utilizar métodos cualitativos para generar teorías y métodos cuantitativos para ponerlas a prueba. La investigación con metodologías mixtas proporciona inferencias más sólidas porque los datos se observan desde múltiples perspectivas. Un método puede proporcionar mayor profundidad, mientras que el otro puede ofrecer un enfoque más amplio, y juntos pueden confirmarse o complementarse. Por ejemplo, los datos cuantitativos pueden medir el éxito de una intervención, mientras que los datos cualitativos pueden explicar el proceso detrás de esa intervención. Las metodologías mixtas son útiles cuando ofrecen mejores oportunidades para responder a las preguntas de investigación y ayudan al investigador a evaluar la validez de sus ideas (Tashakkori & Teddlie, 2003a). La investigación con metodologías mixtas adopta diversas formas según el investigador y las preguntas planteadas. Tres de los enfoques más comunes son el pragmatismo, el transformativo-emancipatorio y la posición de múltiples paradigmas (Pole, 2009; Tashakkori & Teddlie, 2003b).

**Pragmatismo:** Este enfoque se considera una postura dialéctica en la que se abordan ideas contradictorias. Rechaza conceptos como “verdad” y “realidad”, centrándose en “lo que funciona” en función de la pregunta de investigación. Los investigadores pragmatistas adoptan varios paradigmas intencionalmente y examinan las tensiones que surgen de la yuxtaposición de esas múltiples perspectivas. El pragmatismo es común en la investigación con metodologías mixtas, especialmente en escenarios con fenómenos sociales complejos. Los investigadores pragmatistas consideran que la pregunta es más importante que el método o el paradigma utilizado. Utilizan una amplia variedad de técnicas seleccionadas según la pregunta, sin jerarquizarlas. Por ejemplo, podrían abordar la pregunta: “¿Cuáles son las razones por las que la Estrategia A es más efectiva

que la Estrategia B?" mediante la combinación de datos cuantitativos (como puntajes de pruebas y demografía) y datos cualitativos (como notas de campo y entrevistas).

Transformativo-emancipatorio: Este paradigma sostiene que existen diversas perspectivas en las realidades sociales, pero estas deben situarse en un contexto de valores sociales, políticos, históricos y económicos para comprender las diferencias. Se parte de la premisa de que la represión (racial, de género, étnica, etc.) subyace en los problemas sociales. Las preguntas que plantean los investigadores transformativos-emancipatorios se enmarcan en la importancia de la cultura y la represión cultural en la sociedad, con el objetivo de mejorar las condiciones del grupo estudiado.

Posición de múltiples paradigmas: En este enfoque, los investigadores utilizan los métodos que mejor responden a sus preguntas. Los métodos pueden variar según el estudio y se ajustan a modelos basados en mezclas simultáneas o secuenciales. Por ejemplo, los datos cualitativos pueden servir como base para desarrollar medidas y herramientas cuantitativas, o los datos cuantitativos pueden utilizarse para elaborar un estudio cualitativo. La elección de métodos es reflexiva y depende de las preguntas planteadas. El análisis de datos también varía según el modelo elegido.

La consideración del enfoque teórico en un proyecto de investigación es crucial (Morse, 2003), ya que influye en cómo se abordan las preguntas y se diseña el estudio. Si el objetivo es describir o encontrar significado, los métodos suelen ser cualitativos, enfocándose en descripciones narrativas sustanciales. Por otro lado, si se busca confirmar teorías, como en pruebas empíricas, los métodos tienden a ser cuantitativos. La elección del enfoque teórico también afecta aspectos del diseño del estudio. Por ejemplo, los datos cualitativos se obtienen de muestras pequeñas, mientras que los datos cuantitativos requieren muestras más grandes. Las muestras cualitativas se seleccionan según el propósito del estudio y no necesariamente cumplen con las suposiciones de aleatoriedad presentes en los estudios cuantitativos. El investigador debe tomar decisiones que reconcilien estas diferencias.

Cada metodología se basa en suposiciones que guían la recolección y el análisis de datos. Los datos cualitativos se recopilan de manera más subjetiva que

los datos cuantitativos. Para cuantificar los datos cualitativos, el investigador debe asegurarse de que se cumplan las suposiciones cuantitativas, como si se plantearon las mismas preguntas a todos los participantes de la misma manera. Por otro lado, los investigadores que trabajan con datos cuantitativos pueden verse tentados a analizar las notas que los encuestados escribieron en los márgenes de las encuestas. Sin embargo, dado que el instrumento de la encuesta no fue diseñado para proporcionar datos cualitativos y no se solicitó a todos los encuestados que escribieran en los márgenes, estos datos no pueden utilizarse legítimamente (Morse, 2003).

Los investigadores que emplean metodologías mixtas deben ser cuidadosos al seleccionar métodos que se ajusten al propósito y objetivo del estudio. En estudios con diseños secuenciales para propósitos exploratorios, la decisión sobre cómo analizar los datos puede surgir a medida que aparecen ciertas tendencias en el estudio. Por ejemplo, la fase cualitativa inicial del estudio puede señalar temas que luego guiarán al investigador hacia métodos de recolección y análisis de datos cuantitativos, o la fase cuantitativa inicial puede llevar al uso de una metodología cualitativa específica. En estudios donde los datos cuantitativos y cualitativos se recopilan y analizan en un diseño de fases paralelas, las decisiones sobre el análisis de datos a menudo se toman al comienzo del estudio, y el plan de análisis sirve como guía para la recolección de datos. El propósito y objetivo del estudio determinan qué tipo de datos se recopilaron y cómo se analizaron. Es fundamental tratar los datos de manera coherente con el propósito del estudio (Tashakkori & Teddlie, 2003). Según Pole (2009), el uso combinado de metodologías cuantitativas y cualitativas puede aprovechar las fortalezas y mitigar las limitaciones de cada enfoque individual. Aunque ambas metodologías tienen ventajas y desventajas, al combinarlas, los investigadores en educación pueden construir estudios más sólidos que conduzcan a inferencias más robustas. La comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales respalda el uso de metodologías mixtas en la investigación educativa.



#### 4.1.4. Implementación del programa de liderazgo deportivo

El programa europeo de liderazgo deportivo se aplicó durante 24 meses, de enero de 2018 a enero de 2020 (Cánovas-Álvarez et al., 2020). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a cinco grupos por país formados por 1-4 líderes, un mentor y un empleador. Esta distribución se mantuvo a lo largo de todo el programa de intervención. El objetivo era ayudar a mejorar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes para aumentar la autopercepción de los graduados en el dominio de las Competencias Transversales. Tres fueron los procedimientos del programa aplicado en las cinco universidades. En primer lugar, los responsables tuvieron que desarrollar cinco grupos de trabajo en cada universidad para promover cinco nuevas actividades recreativas para los estudiantes de su propia universidad. En segundo lugar, debían asistir a cinco talleres sobre liderazgo y las competencias relacionadas evaluadas en el presente estudio. Por último, cada grupo de líderes contó con el apoyo de un mentor y un empleador con los que debían mantener una comunicación y contacto activo durante el desarrollo de la intervención.

Tabla 1. Cronograma Implementación programa liderazgo deportivo

<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Fecha</i>
Taller 1 (5 horas). Formación de líderes deportivos	Introducción al programa, metas y objetivos, trabajo como voluntario deportivo, factores que favorecen y dificultan la práctica deportiva y el ocio activo entre los estudiantes universitarios, objetivos, seguimiento y evaluación, habilidades y cualidades personales necesarias para trabajar como líder deportivo.	Febrero – Abril 2018
Taller 2 (5 horas): “Sesión de	El mercado laboral en el deporte, búsqueda de empleo, currículum, carta de	Mayo – Septiembre 2018

<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Fecha</i>
planificación de la acción profesional con los dirigentes deportivos"	presentación. Reflexión personal sobre habilidades, conocimientos, capacidades, factores personales y atributos generales de los graduados para desarrollar un plan de acción que fomente los factores personales y profesionales. Discusión sobre el programa de mentoría con empleadores utilizado con todos los Líderes Deportivos.	
Primera actividad Deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Septiembre 2018
Segunda actividad Deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Febrero 2019
Taller 3 (5 horas): "Reflexión intermedia y planificación de la acción"	Todos los empleadores, el personal de orientación profesional, el personal de desarrollo deportivo y los Líderes Deportivos en el taller. Los líderes presentaron sus reflexiones sobre su desarrollo personal y profesional desde que asumieron el rol de Líder Deportivo y en qué piensan trabajar durante el resto del programa. Se cubrieron las principales áreas de mejora de sus atributos personales, habilidades y de graduado.	Marzo 2019
Tercera actividad Deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Abril 2019
Cuarta actividad deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Mayo 2019

<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Fecha</i>
Taller 4 (5 horas): “Revisión y planificación final de la acción y técnica de entrevista”	Taller con empleadores, personal de orientación profesional, personal de desarrollo deportivo y Líderes Deportivos. Los empleadores realizaron una sesión de retroalimentación 1:1 con los estudiantes como parte del taller, dándole a los estudiantes la oportunidad de liderar la conversación y, al mismo tiempo, recibir comentarios del empleador sobre su desarrollo personal y profesional. Los estudiantes discutieron en grupos en qué sienten que han mejorado más y los resúmenes fueron compartidos con el grupo.	Mayo 2019
Quinta actividad Deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Octubre 2019
Taller 5 (5 horas): “Reflexión Final sobre Habilidades, Capacidades y Competencias Transversales y Acción Futura”	Todos los empleadores, el personal de orientación profesional, el personal de desarrollo deportivo y los Líderes Deportivos en el taller. Los estudiantes presentaron sus reflexiones sobre su desarrollo personal y profesional desde que asumieron el rol de Líder Deportivo y en qué piensan trabajar durante el resto del programa. Se cubrieron las principales áreas de mejora de sus atributos personales, habilidades y de graduado.	Noviembre 2019
Sexta y séptima actividad Deportivo-recreativa	Actividades recreativas o deportivas diseñadas y dirigidas por los líderes para ser llevadas a cabo en la comunidad universitaria.	Diciembre 2019

#### 4.1.4.1. Talleres de Formación

Los líderes participaron en cinco talleres para desarrollar sus competencias con relación a las habilidades y atributos personales necesarios para trabajar como

líder deportivo, sus habilidades para encontrar un trabajo en el actual mercado laboral, planificación y gestión, y habilidades para enfrentarse a una entrevista con empresarios, respectivamente. Estos talleres fueron impartidos por expertos en la materia bajo la supervisión del equipo de investigación.

#### 4.1.4.1.1. Taller 1: Formación de líderes deportivos

Los principales objetivos del primer taller eran explicar y debatir:

- En qué consiste el programa.
- Plazos.
- Funciones y responsabilidades.
- Cómo implicar a los estudiantes en el deporte utilizando la teoría del cambio de comportamiento (Brunton & St Quinton, 2020).
- Superación de problemas y búsqueda de soluciones para aumentar la asistencia y la participación en el deporte.
- Registro de la asistencia de los estudiantes.
- Objetivos, seguimiento y evaluación.
- Habilidades y atributos personales necesarios para trabajar como Líder Deportivo.

Las acciones llevadas a cabo en este taller se desarrollaron según el siguiente esquema: (1) Los estudiantes están informados sobre la necesidad de seleccionar actividades deportivas para involucrar a los grupos menos activos y semiactivos de la comunidad universitaria mediante la oferta de actividades recreativas. Por ejemplo, se ofrecen actividades de deporte social en aquellas comunidades universitarias que sólo se ofrece deporte de equipo de competición en esa modalidad, o deportes que actualmente no se practican en la universidad. El objetivo es aumentar la participación de los estudiantes. (2) Cada responsable de deportes anotará la asistencia en un registro y registrará los datos nombre, edad, curso y año de estudio. La importancia del seguimiento regular del programa para poder controlar los resultados de este. (3) Para desarrollar las capacidades de empleabilidad de los estudiantes graduados, cada mentor deportivo y académico participa en un programa de orientación profesional destinado a mejorar el desarrollo personal y profesional de los líderes deportivos mientras desempeñan

su nueva función. La formación y el desarrollo se impartirán en cinco talleres y con el apoyo de un mentor en el lugar de trabajo. Los empleadores se reunirían en persona con los líderes deportivos para determinados aspectos del programa. Los estudiantes también visitarían a los empleadores in situ o virtualmente para conocer su lugar de trabajo. Una de las tareas del empleador será realizar un simulacro de entrevista con los líderes deportivos. (4) Los alumnos se dividen en dos grupos y se les pide que discutan las aptitudes, cualidades personales y atributos de un buen líder deportivo, las razones para seleccionar estos atributos y que describan el comportamiento de los líderes deportivos. Entre ellos se incluyen Motivación, Pasión, Empatía, Liderazgo, Paciencia, Carisma, Dedicación, Confianza, Extrovertido, Organizado, Innovador, Compromiso, Trabajo en equipo, Persistencia y Conocedor. (5) Se debatirán las principales funciones de los dirigentes deportivos, entre las que se incluyen entre otras, el apoyo al Equipo de Desarrollo Deportivo en la organización y prestación del deporte recreativo estudiantil; generar programas sostenibles de participación deportiva; asumir la responsabilidad de organizar y dirigir eficazmente las sesiones deportivas designadas; y registrar la asistencia e introducir datos en los sistemas de registro. (6) Los factores facilitadores e inhibidores del deporte estudiantil universitario deben ser discutidos con referencia a la investigación en esta área (Brunswick, 2005; Brunton & St Quinton, 2020). (7) Los futuros líderes deportivos se dividirán de nuevo en dos grupos y se les pedirá que enumeren lo que perciben como obstáculos a la participación en el deporte y la actividad física y cómo pueden abordarlos. Por ejemplo, el transporte, el tiempo, el horario de las clases, el trabajo a tiempo parcial, la pereza, la presión de los padres, las limitaciones económicas, la baja autoestima, las lesiones, el género y el conocimiento de las disponibilidades. (8) Promoción de las sesiones deportivas: en esta parte del taller, se pide a los estudiantes que discutan sobre cómo promoverían sus sesiones deportivas, las razones de dicha promoción y qué actividades deportivas elegirían junto con el público objetivo. (9) Como conclusión del taller, se debatirán los puntos fuertes de la elección de los cinco deportes seleccionados frente a otros, por ejemplo, nuevos deportes frente a deporte tradicional, marketing dirigido, y las diferentes estrategias de marketing necesarias para los distintos tipos de estudiantes. (10) El taller concluye con un resumen de las principales obligaciones y responsabilidades de los líderes deportivos y el calendario del proyecto para los próximos dos años.

#### 4.1.4.1.2. Taller 2: “Sesión de planificación de la acción profesional con los dirigentes deportivos”

En el segundo taller se trabajarán y se planificarán las primeras intervenciones de los líderes con la ayuda de los Mentores Deportivos y Académicos junto con los empleadores. Esta sesión tendrá como objetivos:

- Las aptitudes, atributos y factores personales que los empleadores buscan en los graduados relacionados con las carreras profesionales proyectadas de los estudiantes; cuál es el mercado laboral en el deporte, cómo encontrar un trabajo, cómo redactar un curriculum vitae (CV) y una carta de presentación.
- Reflexiones personales sobre habilidades, conocimientos, capacidades, factores personales y atributos más amplios de los graduados.
- Desarrollo de un plan de acción para el desarrollo personal y profesional.
- Debate sobre el programa de mentores de los empleadores, para que los líderes deportivos cuenten con un empleador que les sirva de mentor y les apoye en el desarrollo de competencias transversales valoradas en sus campos profesionales y laborales.

Cada empleador podrá ser mentor de más de un estudiante. Los empleadores se reunirían en persona con los estudiantes de forma individual o en parejas, según fuera necesario. Los estudiantes mantendrían una comunicación como mínimo una vez al mes para ponerles al día sobre el progreso de su plan de acción. Los estudiantes visitarían a los empleadores in situ o a través de métodos virtuales, para iniciarse en su lugar de trabajo. Los empleadores realizarían un simulacro de entrevista con los estudiantes de forma individualizada para ayudarles a practicar en una entrevista. Se presentan y explican brevemente los cinco deportes elegidos para los Líderes Deportivos, por ejemplo, Tchoukball, Ultimate, Balonmano, Atletismo y Baile. Durante este taller, las charlas pueden ser impartidas por personas relevantes relacionadas con el programa para ayudarles a llevar a cabo su función de mejorar en el desarrollo de sus competencias transversales, su función de mejorar la participación de los estudiantes en el deporte o el desarrollo de sus

carreras académicas, sobre lo que constituye un buen CV, el uso de Europass y los escollos que hay que evitar, y cómo redactar una carta de presentación eficaz. Otra sesión podría ser la organizada por los empleadores, con un debate sobre las aptitudes, los atributos y los factores personales que buscan los empresarios en los egresados deportivos, y sobre el mercado laboral en general y sobre el mercado laboral en el deporte en específico. El taller también incluyó un debate sobre cómo los líderes deportivos pueden desarrollar sus competencias transversales durante este proyecto.

#### 4.1.4.1.3. Taller 3: “Reflexión intermedia y planificación de la acción”

Todos los empleadores, los mentores deportivos y académicos y los líderes deportivos asisten al Taller 3. Los estudiantes presentarán sus reflexiones sobre su desarrollo personal y profesional desde que asumieron el papel de Líder Deportivo y en qué piensan trabajar durante el resto del programa. Se tratarán las principales áreas de mejora personal, las habilidades y los atributos de los graduados. Las acciones desarrolladas son:

(1) El moderador del taller escribe en la pizarra la lista de competencias que estamos ayudando a los alumnos a desarrollar para mejorar su inserción laboral. (2) Explica por qué se ha demostrado que estas competencias ayudan a los estudiantes a conseguir un empleo: Organización y planificación, comunicación oral y escrita, uso de las TIC, comunicación en una lengua extranjera, toma de decisiones, gestión de la información, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, trabajo de forma autónoma, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación, competencia investigadora. (3) Los estudiantes discuten con los mentores deportivos y académicos y el empleador, ya sea durante el taller o posteriormente por correo electrónico, teléfono, etc., utilizando la teoría del aprendizaje experimental de Kolb (1984). Durante la sesión, deben plantearse las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo puede ayudar el trabajo de los alumnos como dirigentes deportivos a desarrollar cada competencia profesional?
- ¿Qué ha funcionado bien hasta ahora en su experiencia como dirigente deportivo?
- ¿Cómo se sienten con su trabajo y su desarrollo?

- ¿Qué problemas han encontrado?
- ¿Por qué han tenido esos problemas?
- ¿Han tenido otros problemas? - ¿Cuál es su opinión?
- ¿Qué conclusiones generales puede extraer? ¿Qué conclusiones específicas (personales)
- personales?
- Planifica: ¿Qué vas a hacer para superar los problemas?
- ¿Qué hará diferente la próxima vez?

#### 4.1.4.1.4. Taller 4: "Revisión y planificación final de la acción y técnica de entrevista"

Se trata del último taller con empleadore y con los mentores deportivos y académicos. Como parte del taller, los empleadores tienen una reunión individual con los líderes deportivos, estos tienen la oportunidad de dirigir el debate y, al mismo tiempo, recibir información de los sobre su desarrollo personal y profesional. Los estudiantes debaten en grupos en qué aspectos creen que han mejorado más, y los resúmenes se comunican al grupo. Uno de los puntos clave que se trataron en el taller fue el debate sobre el "futuro" de los estudiantes, a los que les faltan pocos meses para graduarse e incorporarse al mercado laboral.

Las acciones llevadas a cabo en este taller son: (1) El moderador escribe en la pizarra la lista de competencias que pretendemos ayudar a desarrollar en los líderes deportivos para mejorar su inserción laboral: Organización y planificación, comunicación oral y escrita, uso de las TIC, comunicarse en lengua extranjera, toma de decisiones, gestión de la información, trabajo en equipo, interacción, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación, competencia investigadora. (2) Los empleadores se reúnen en parejas 1:1 con los líderes deportivos como grupos de trabajo dentro del taller o antes del taller para que el empleador proporcione información a los participantes. Dentro del taller, los estudiantes tienen la oportunidad de dirigir el debate. El informe Empleador-Líder Deportivo debe adoptar un enfoque de reflexión y planificación de la acción. Se pedirá a los estudiantes que reflexionen de nuevo sobre sus propias competencias,

para deliberar sobre lo que sienten ahora en términos de sentirse competentes y preparados para una carrera profesional a nivel de egresados. Los empleadores proporcionarán información a los estudiantes sobre su desarrollo personal y profesional y su preparación para el puesto de trabajo en toda la gama de competencias. A continuación, los estudiantes reflexionarán y debatirán en grupo sobre los aspectos en los que consideran que han mejorado. A constancia, se describe el proceso a seguir:

- Los empleadores y los estudiantes celebran una reunión individual en la que se pregunta a los estudiantes: ¿cómo creen que han desempeñado su función y cómo creen que lo han hecho? ¿Cómo creen que se han desempeñado en su función y cómo creen que han evolucionado en cuanto al desarrollo de sus competencias? en términos de desarrollo de sus competencias: ¿en qué creen que han mejorado y qué ¿en qué creen que han mejorado y en qué creen que deben seguir mejorando?
- ¿Qué competencias creen que han mejorado más y por qué?
- ¿En qué competencias creen que han mejorado menos y, por lo tanto, necesitan centrarse para seguir mejorando?
- ¿Qué acciones se propondrán para los próximos 12 meses?
- Oportunidad de resumir a los demás miembros del grupo y obtener comentarios del grupo sobre lo que han trabajado.
- El moderador resume el debate para proporcionar las competencias transversales clave que todos los alumnos necesitan mejorar (que surgieron de las discusiones) y las que han desarrollado más a través de su trabajo como líderes deportivos.

#### 4.1.4.1.5. Taller 5: “Reflexión Final sobre Habilidades, Capacidades y Competencias Transversales y Acción Futura”

El objetivo de este taller es proporcionar a los alumnos una comprensión profunda de las competencias transversales, su importancia en el ámbito educativo y profesional, y cómo pueden ser desarrolladas y evaluadas, tras el desarrollo del programa de intervención. Se tratará también los pasos a seguir tras la finalización del programa y de sus futuros estudios de grado. Como en los anteriores talleres

de formación, se seguirá la siguiente estructura: (1) Introducción a las Competencias Transversales: Definición y ejemplos de competencias transversales (comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico, etc.). Importancia de las competencias transversales en el desarrollo personal y profesional. Relación entre competencias transversales y el éxito académico y laboral; (2) Resultados de la Investigación: Presentación de los hallazgos clave de la investigación realizada sobre la educación de competencias transversales. Análisis de casos de estudio y ejemplos prácticos. Discusión sobre las metodologías utilizadas en la investigación y sus implicaciones; (3) Desarrollo de Competencias Transversales: Estrategias y técnicas para fomentar el desarrollo de competencias transversales en los centros de educación superior. Actividades y ejercicios prácticos para integrar en el currículo. Rol del docente en la promoción de estas competencias; (4) Evaluación de Competencias Transversales: Métodos y herramientas para evaluar competencias transversales. Ejemplos de rúbricas y criterios de evaluación. Importancia de la retroalimentación y el seguimiento continuo; (5) Sesión Interactiva: Dinámicas de grupo y actividades prácticas para aplicar los conceptos aprendidos. Discusión abierta y resolución de dudas. Reflexión sobre la aplicación de competencias transversales en situaciones reales.

Durante la sesión, se plantearon las siguientes cuestiones para dinamizar la participación de los Líderes Deportivos:

- ¿Qué diferencia hay entre competencias transversales y competencias específicas?
- ¿Cómo se pueden integrar las competencias transversales en asignaturas tradicionales?
- ¿Qué desafíos enfrentan los docentes al enseñar y evaluar competencias transversales?
- ¿Existen herramientas digitales que faciliten el desarrollo de estas competencias?
- ¿Cómo se puede medir el impacto de las competencias transversales en el rendimiento académico?

El taller concluirá con una reflexión conjunta sobre la importancia de las competencias transversales y cómo cada participante puede aplicar lo aprendido en

su contexto profesional. Se proporcionarán recursos adicionales y se fomentará la creación de una red de apoyo entre los participantes para continuar el intercambio de experiencias y buenas prácticas, aun finalizado el programa de intervención.

#### 4.1.4.2. *Actividades Deportivas-Recreativas*

El segundo tipo de actividades formativas son actividades deportivas recreativas. Cada grupo de participantes diseñó y gestionó siete actividades diferentes con el fin de (a) desarrollar sus propias competencias transversales relacionadas con las analizadas en el presente estudio, y (b) incrementar el compromiso de los estudiantes con el deporte en la universidad, centrándose en aquellos alumnos que no practican deporte de forma regular (estudiantes deportistas no de élite). Para ello los líderes tuvieron que desarrollar un plan de acción con las actividades, las fechas, las personas destinatarias y el material. Este plan de acción se mejoró posteriormente con el apoyo de mentores y empleadores. El programa ejecutado se ha organizado y estructurado de forma abierta y reflexiva en comunicación con todos los responsables y con la organización del proyecto. Las fases de las actividades pueden presentarse de forma reducida como sigue:

1. Reuniones y encuentros mentor-líder, para escuchar propuestas e intereses de los líderes.
2. Analizar y estudiar las intenciones y deportes reales de la comunidad universitaria actual, tratando de elegir una actividad con gran demanda.
3. Diseñar la actividad o actividades que se hayan decidido.
4. Programar las actividades, según disponibilidad y calendario universitario.
5. Diseñar una campaña de marketing y difusión.
6. Vivir la experiencia real, adquiriendo el rol de líder y responsabilizándose del evento.
7. Sacar conclusiones y compartir reflexiones sobre el resultado.

Tabla 3. Cronograma actividades deportivo-recreativas

<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Fecha</i>
Primera actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Septiembre del 2018
Segunda actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Febrero del 2019
Tercera actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Abril del 2019
Cuarta actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Mayo del 2019

<i>Actividad</i>	<i>Descripción</i>	<i>Fecha</i>
Quinta actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Octubre del 2019
Sexta actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Diciembre del 2019
Séptima actividad Deportiva-Recreativa	Actividad Deportiva-Recreativa diseñada y dirigida por los líderes y desarrollada con la comunidad universitaria	Diciembre del 2019

#### 4.2. ESTUDIO 1: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL COMO MEDIDA DE SU IMPLICACIÓN.

##### 4.2.1. Diseño

El diseño fue de pre-test y post-test, siguiendo un enfoque longitudinal de 24 meses para evaluar los efectos de un programa de intervención en liderazgo deportivo sobre variables relacionadas con la percepción de relevancia del líder respecto a 15 competencias.

- Organización y planificación: Capacidad para gestionar el tiempo y estructurar el trabajo de manera adecuada.
- Comunicación oral y escrita en el propio idioma: Habilidad para expresar ideas de manera coherente y organizada tanto oralmente como por escrito.
- Uso de la información, comunicación y tecnología: Capacidad para gestionar información mediante la búsqueda, selección e integración, y el uso de diferente software para la gestión de información (procesadores de texto, paquetes estadísticos, etc.).
- Comunicación en un idioma extranjero: Comprensión de textos y discursos en otro idioma, y capacidad para interactuar con otros.
- Desarrollo de la planificación y toma de decisiones: Conocimiento sobre cómo tomar decisiones evaluando diferentes alternativas antes de decidir.
- Gestión del conocimiento y la información: Capacidad para buscar, analizar y comprender información de diversas fuentes desde una perspectiva crítica.
- Trabajo en equipo: Habilidad para trabajar colaborativa y cooperativamente en un equipo interdisciplinario, resolviendo problemas junto con otros.
- Interacción social: Capacidad para establecer relaciones y contactos (redes) interactuando de manera activa y empática con otros.
- Compromiso ético y social: Responsabilidad y compromiso ético y profesional, respetando la diversidad y el multiculturalismo.
- Control emocional: Capacidad para gestionar el estrés y el rendimiento bajo presión.
- Trabajo autónomo: Capacidad para ser autocrítico y estar activamente involucrado en el aprendizaje continuo y la actualización constante.
- Actitud emprendedora: Ser creativo e innovador con iniciativa para generar nuevos proyectos.

- Adaptación a nuevas situaciones: Capacidad para tolerar el cambio y la incertidumbre.
- Motivación: Actitud positiva hacia la participación en el trabajo.
- Competencia investigadora: Capacidad para detectar necesidades, recopilar y analizar información, y preparar un informe de investigación.

#### 4.2.2. Procedimiento

La investigación se desarrolló con cinco grupos (cinco universidades correspondientes a cinco países), siguiendo dos fases de investigación: (a) análisis de la gobernanza deportiva universitaria; y (b) diseño, implementación y evaluación de un esquema de voluntariado deportivo. Para esto, se utilizó un diseño pre-post en cada grupo para evaluar los efectos de los programas de intervención. La demanda de los estudiantes se midió durante los primeros 3 meses del programa a través de un proceso de consulta proporcionado por cada universidad. El Programa Europeo de Liderazgo Deportivo (ESLP) se implementó durante 24 meses. El objetivo era promover la participación de los estudiantes mejorando tanto las oportunidades de desarrollo personal como profesional para aumentar la empleabilidad de los graduados; y mejorar las oportunidades de participación/recreación deportiva para todos los estudiantes en cada universidad. Para ello, se ofrecieron cinco deportes para proporcionar nuevas actividades recreativas a los estudiantes universitarios en cada organización, basadas en la demanda estudiantil. Durante el programa, se desarrollaron cinco talleres sobre: (a) Formación de Líderes Deportivos, (b) Sesión de Planificación de Carreras con los Líderes Deportivos, (c) Reflexión y Planificación a Medio Camino, (d) Revisión y Planificación Final y Técnicas de Entrevista, y (e) Reflexión Final sobre Habilidades, Capacidades y Competencias Laborales y Acción Futura. Durante el programa, los líderes diseñaron y gestionaron cinco actividades recreativas diferentes. Fueron apoyados por mentores y empleadores. Los mentores brindaron formación adicional para ayudar a los líderes a encontrar trabajo y/o formar su propia empresa. Los empleadores realizaron tres entrevistas simuladas con los estudiantes de manera individual durante su visita a las empresas de los empleadores.

### 4.2.3. Herramientas de recolección de datos

Se administró el cuestionario CECTGRA (Martínez & González, 2018), que consta de 57 ítems y 15 dimensiones basadas en la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo profesional como medida de implicación: Organización y planificación: 4 ítems (por ejemplo, gestionar y administrar el tiempo correctamente y tener una actitud anticipatoria;  $\alpha$  de Cronbach = 0.73). Comunicación oral y escrita en el propio idioma: 3 ítems (por ejemplo, comunicarse con audiencias expertas y no expertas;  $\alpha$  de Cronbach = 0.71). Uso de la información, comunicación y tecnología: 3 ítems (por ejemplo, conocer aspectos básicos del uso de la informática;  $\alpha$  de Cronbach = 0.75). Comunicación en un idioma extranjero: 4 ítems (por ejemplo, hacer discursos orales en otro idioma;  $\alpha$  de Cronbach = 0.71). Desarrollo de la planificación y toma de decisiones: 4 ítems (por ejemplo, saber tomar decisiones;  $\alpha$  de Cronbach = 0.75). Gestión del conocimiento y la información: 3 ítems (por ejemplo, analizar y sintetizar información;  $\alpha$  de Cronbach = 0.79). Trabajo en equipo: 5 ítems (por ejemplo, motivar a los grupos;  $\alpha$  de Cronbach = 0.80). Interacción social: 4 ítems (por ejemplo, establecer relaciones y contactos;  $\alpha$  de Cronbach = 0.81). Compromiso ético y social: 4 ítems (por ejemplo, valorar y respetar la diversidad y el multiculturalismo;  $\alpha$  de Cronbach = 0.71). Control emocional: 3 ítems (por ejemplo, rendir bajo presión;  $\alpha$  de Cronbach = 0.77). Trabajo autónomo: 4 ítems (por ejemplo, ser autocrítico;  $\alpha$  de Cronbach = 0.80). Actitud emprendedora: 5 ítems (por ejemplo, ser creativo e innovador;  $\alpha$  de Cronbach = 0.76). Adaptación a nuevas situaciones: 3 ítems (por ejemplo, trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional;  $\alpha$  de Cronbach = 0.71). Motivación: 4 ítems (por ejemplo, actitud positiva hacia el trabajo;  $\alpha$  de Cronbach = 0.78). Competencia investigadora: 4 ítems (por ejemplo, examinar e interpretar información;  $\alpha$  de Cronbach = 0.79). La concordancia con los ítems se evaluó en una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Los líderes completaron el cuestionario en línea utilizando la herramienta Google Forms® el mismo día y a la misma hora, con la presencia en línea del investigador principal para responder cualquier pregunta. Los estudiantes completaron el cuestionario de manera individual y anónima. El autor principal explicó que no era un examen y que los estudiantes debían completarlo en ausencia del profesor. Los participantes respondieron durante 20 minutos.

#### 4.2.4. Análisis de Datos

Se realizaron análisis descriptivos, calculando las medias y desviaciones estándar para cada dimensión. La normalidad de los datos se determinó mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Utilizamos tres pruebas t independientes para explorar la eficacia de la intervención: (a) diferencias entre pre-test y post-test, (b) para determinar si había diferencias significativas entre los países en el post-test, y (c) para determinar si había diferencias significativas entre géneros en el post-test. La significancia estadística se estableció en  $p < .05$ . También se determinaron los tamaños del efecto (ES) para las diferencias significativas de cada variable utilizando el d de Cohen. El análisis estadístico de los datos cuantitativos se realizó utilizando SPSS v. 22.0.

#### 4.3. ESTUDIO 2: EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ALUMNADO UNIVERSITARIO ACERCA DE SUS COMPETENCIAS COMO LÍDERES

##### 4.3.1. Diseño

El diseño fue de pre-test y post-test, siguiendo un enfoque longitudinal de 24 meses para evaluar los efectos de un programa de intervención en liderazgo deportivo sobre variables relacionadas con la percepción del líder respecto a tres competencias generales: habilidades instrumentales, habilidades personales y habilidades sistémicas. Las habilidades instrumentales incluyen seis competencias específicas: (1) Competencia de organización y planificación. (2) Comunicación oral y escrita en el propio idioma. (3) Uso de la información, comunicación y tecnología. (4) Comunicación en un idioma extranjero. (5) Desarrollo de la planificación y toma de decisiones. (6) Gestión del conocimiento y la información. Las habilidades personales consisten en cuatro competencias específicas: (1) Trabajo en equipo. (2) Interacción social. (3) Compromiso ético y social. (4) Control emocional. Las habilidades sistémicas incluyen cinco competencias transversales: (1) Trabajo autónomo. (2) Actitud emprendedora. (3) Adaptación a nuevas situaciones. (4) Motivación. (5) Investigación. Cada una de estas competencias fue evaluada en relación con la percepción de los líderes sobre su desarrollo, dominio y relevancia para su desarrollo profesional. Todas estas variables se evaluaron

cuantitativamente (el primer y último día, respectivamente, en enero de 2018 y enero de 2020).

#### **4.3.2. Procedimiento**

El Programa Europeo de Liderazgo Deportivo se implementó durante 24 meses (de enero de 2018 a enero de 2020, Cánovas-Álvarez et al., 2020). Los participantes fueron asignados aleatoriamente a cinco grupos por país, compuestos por 1-4 líderes, un mentor y un empleador. Esta distribución se mantuvo durante todo el programa de intervención. El objetivo era mejorar tanto las oportunidades de desarrollo personal como profesional de los estudiantes para aumentar la empleabilidad de los graduados; y mejorar las oportunidades de participación/recreación deportiva para todos los estudiantes en cada universidad. El programa se implementó en tres procedimientos en las cinco universidades.

Primero, los líderes debían desarrollar cinco grupos de trabajo en cada universidad para promover cinco actividades recreativas nuevas, no deportivas, para sus propios estudiantes universitarios, basadas en la demanda estudiantil. Segundo, debían asistir a cinco talleres sobre liderazgo y las competencias relacionadas evaluadas en el presente estudio. Finalmente, cada grupo de líderes fue apoyado por un mentor y un empleador. Como se ha indicado previamente, los líderes participaron en cinco talleres para desarrollar sus competencias en cuanto a habilidades y competencias transversales necesarios para trabajar como líderes deportivos, sus habilidades para encontrar empleo en el mercado laboral actual, planificación y gestión, y habilidades para enfrentar una entrevista con empleadores, respectivamente. Estos talleres fueron impartidos por expertos en la materia bajo la supervisión del equipo de investigación.

El segundo tipo de actividades formativas fue la organización de actividades deportivas recreativas. Cada grupo de participantes diseñó y gestionó siete actividades diferentes con el fin de: (a) desarrollar sus propias competencias relacionadas con las analizadas en el presente estudio, y (b) aumentar la participación de los estudiantes en el deporte universitario, enfocándose en aquellos que actualmente están inactivos o semiactivos en el deporte. Para ello, los líderes debían desarrollar un plan de acción con las actividades, fechas, personas

objetivo y equipo necesario. Este plan de acción fue mejorado posteriormente con el apoyo de los mentores y empleadores. Estos Mentores Deportivos y Académicos eran profesores del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de cada una de las universidades participantes. Apoyaron a los líderes mediante formación adicional para ayudarles a encontrar trabajo y/o crear su propia empresa. Eran responsables de la comunicación entre los estudiantes y los empleadores y las personas de las que los líderes aprendían en una relación cara a cara. Los mentores proporcionaron un proceso de apoyo no amenazante en el que cada individuo podía aprender sobre sus niveles reales de habilidad y competencia, y explorar formas de mejorar. Los mentores identificaron comportamientos que los líderes podían analizar y discutir. Estaban en contacto con los líderes por correo electrónico, teléfono, en línea (Skype, Meet...) y cara a cara.

Cada grupo de líderes también fue apoyado por un empleador experto. Los empleadores se reunieron en persona con los líderes para ciertos aspectos del programa. Cuando se discutían aspectos genéricos, como el apoyo que los empleadores ofrecerían y cómo se comunicaban con los estudiantes, los empleadores se reunían en un pequeño grupo con 2-4 estudiantes. Los estudiantes mantenían comunicación con el empleador mensualmente como mínimo para actualizarles sobre el progreso de su plan de acción. Los estudiantes visitaron a los empleadores en sus instalaciones para recibir una inducción en su lugar de trabajo. Los empleadores realizaron una entrevista simulada con los estudiantes de manera individual durante esta visita. El apoyo continuo proporcionado por los empleadores fue a través de correo electrónico, Skype y visitas cara a cara.

Utilizamos tres procedimientos para verificar que el programa se aplicó de la misma manera en las cinco universidades. Primero, un investigador experto asistió a todas las actividades formativas organizadas y verificó que las actividades cumplieran con los objetivos de cada actividad. Segundo, el responsable de cada universidad debía enviar un informe de cada una de las actividades al investigador principal para comprobar que se desarrollaron según la descripción del programa. Tercero, cada líder deportivo registró en cada sesión los datos demográficos de los estudiantes, como nombre, edad, curso y año de estudio. Finalmente, se analizaron los resultados de cada país buscando posibles diferencias pre-post test entre países. Como resultado, tanto el experto como los informes confirmaron que las actividades cumplieran con los objetivos de cada actividad según la descripción del

programa. Todos los registros mostraron un aumento en la participación de los estudiantes universitarios, desde la primera nueva actividad deportiva recreativa hasta la última. Por lo tanto, no hubo diferencias estadísticas pre-post entre países ( $p > .05$ ).

#### 4.3.3. Herramientas de recolección de datos

Se administró una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA). Esta escala consta de 57 ítems y tres dimensiones basadas en la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo profesional en relación con habilidades instrumentales, personales y sistémicas. La concordancia con los ítems se evaluó en una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo), relacionada con la percepción del líder sobre el desarrollo, dominio y relevancia de las competencias transversales (Martínez & González, 2018). Los líderes completaron el cuestionario en línea utilizando la herramienta Google Forms® el mismo día y a la misma hora, con la presencia en línea del investigador principal para responder cualquier pregunta. Los estudiantes completaron el cuestionario de manera individual y anónima. El autor principal explicó que no era una prueba y que los estudiantes debían completarlo en ausencia del mentor. Los participantes respondieron durante 20 minutos.

El cuestionario CECTGRA fue adaptado del español al inglés. El proceso de adaptación y validación del cuestionario CECTGRA se llevó a cabo siguiendo las directrices de Carretero-Dios y Pérez (2005) y según las técnicas de control de calidad propuestas por Hambleton y Zenisky (2011). Inicialmente, se realizó la adaptación y validación de contenido por expertos para considerar la adecuación de la redacción al constructo, dimensiones e ítems. Participaron 10 expertos de cada uno de los países en los que se desarrolló el estudio. La validez de comprensión permitió conocer el coeficiente de correlación entre los ítems y las dimensiones (tanto para los componentes de relevancia teórica como para aquellos sin relevancia teórica). La validez de constructo se analizó para explorar la estructura interna del cuestionario mediante un análisis factorial exploratorio de los componentes principales y un análisis factorial confirmatorio. Finalmente, se analizó la consistencia interna para conocer la fiabilidad del instrumento.

#### 4.3.4. Análisis de Datos

Para la validez de contenido, se realizaron dos rondas de validación con expertos. Los expertos llevaron a cabo dos evaluaciones para considerar el constructo, las dimensiones y los ítems en inglés, teniendo en cuenta recomendaciones previas. Para la validez de comprensión, se calcularon las estadísticas descriptivas y el nivel de discriminación de cada ítem utilizando el coeficiente de correlación corregido entre las puntuaciones de los ítems y las dimensiones (tanto para los componentes de relevancia teórica como para los que no la tienen). Se seleccionaron los ítems con un alto poder discriminatorio, una desviación estándar superior a uno, puntuaciones medias de respuesta cercanas al punto medio de la escala (asimetría y curtosis en el rango: -1, +1) y coeficientes de correlación positivos a favor de la dimensión correspondiente (al menos dos puntos decimales de diferencia).

La consistencia interna se examinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, el índice h, el coeficiente Omega de McDonald y el límite inferior más alto. Además, se calcularon la fiabilidad compuesta y la varianza media extraída del instrumento. Para la validez del constructo, se analizó la dimensionalidad del instrumento calculando la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los tamaños del efecto (ES) para las diferencias significativas de cada variable también se determinaron utilizando el d de Cohen. La estructura interna se estudió mediante un análisis factorial exploratorio de los componentes principales y un análisis factorial confirmatorio, utilizando la estimación de máxima verosimilitud. Se calcularon los siguientes indicadores de ajuste del modelo de ecuaciones estructurales: la razón chi-cuadrado del grado de libertad ( $\chi^2/df$ ), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de buen ajuste (GFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR, Bentler, 2006; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Finalmente, como los datos seguían una distribución normal (prueba de Kolmogorov-Smirnov:  $p > .05$ ), se realizaron pruebas t para explorar la eficacia de la intervención en las diferencias pre-test-post-test. El nivel de significancia estadística se estableció en  $p < .05$ . El análisis de datos se realizó con IBM SPSS v22 (IBM, 2013) y AMOS v18 (Arbuckle, 2003).

#### 4.4. ESTUDIO 3: IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO: UN VEHÍCULO PARA AYUDAR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL MUNDO LABORAL DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO

##### 4.4.1. Diseño

El presente estudio se centra en el análisis cualitativo de la percepción de los líderes, siguiendo la perspectiva interpretativa (Lincoln et al., 2011). Esta perspectiva es útil para comprender y explicar cómo los diferentes contextos de los países pueden influir o impactar el éxito del Programa Europeo de Liderazgo Deportivo (ESLP). El diseño del estudio fue de intervención pre y post, ya que se realizó una primera evaluación de la percepción de los participantes, seguida de la intervención del ESLP, y una evaluación final después de la intervención.

El programa incluyó cuatro talleres de carreras facilitados, para permitir que los estudiantes reflexionaran sobre su trabajo como líderes deportivos y gestionaran planes de acción con el objetivo de desarrollar sus competencias profesionales. Se llevaron a cabo dos talleres al inicio del programa para proporcionar formación y el primer taller de carreras, seguidos de un taller de reflexión y planificación de acciones a mitad del programa y uno después del ESLP. Los talleres fueron coordinados por el Coordinador/Gerente de Deportes en cada universidad, junto con empleadores y personal de carreras que estaban disponibles para apoyar a los líderes deportivos. Además, los líderes deportivos contaron con un mentor empleador para ayudar, guiar y apoyar a los estudiantes en su trabajo, reflexión y planificación de acciones. Los líderes deportivos eran responsables de mantener al menos una reunión mensual con los empleadores para fomentar su progreso a través del ESLP desde la perspectiva de desarrollar sus competencias laborales y profesionales. Se pidió específicamente a los estudiantes que reflexionaran sobre las 15 competencias del QF-EHEA durante su trabajo como líderes deportivos (EC/EACEA/Eurydice, 2015).

##### 4.4.2. Procedimiento

Se llevaron a cabo cinco grupos focales dirigidos por un moderador experimentado tanto antes como después del Programa Europeo de Liderazgo

Deportivo (ESLP), sumando un total de 10 sesiones. Estos grupos fueron moderados por personas con conocimiento de la implementación del ESLP y guiados por un plan del moderador. Este plan incluía la explicación de la actividad, los temas a discutir, posibles preguntas para guiar las conversaciones y las reglas de participación. Los participantes no sintieron presión para dar opiniones positivas o negativas sobre el programa, ya que se les pidió sinceridad para mejorar el programa pensando en futuras intervenciones. Por lo tanto, el moderador generó un clima positivo para favorecer todo tipo de comentarios. Las reuniones duraron un máximo de 45 minutos, cada una con entre 6 y 9 líderes deportivos, un tamaño que se ajusta al grupo ideal de 6-10 recomendado para un grupo focal (Morgan, 1997).

Se utilizó un ejercicio con notas adhesivas siguiendo prácticas exitosas previas, como lo ilustran Brunton y St Quinton (2020). En particular, se mostraron a los estudiantes las 15 competencias y se les pidió que escribieran tres competencias en las que se sentían más fuertes y tres competencias que sentían que necesitaban mejorar más. Se solicitó a los estudiantes que explicaran sus percepciones de competencia a través de su participación en el ESLP. Esto se llevó a cabo para proporcionar el contexto de por qué los estudiantes se sentían fuertes en ciertas competencias y permitirles explorar libremente y discutir si el ESLP había contribuido al desarrollo de competencias. El objetivo principal era permitir que la conversación surgiera de manera natural en lugar de guiar a los estudiantes hacia una respuesta particular. La discusión exploró las respuestas para comprender por qué los estudiantes sentían que el ESLP había ayudado a mejorar ciertas competencias, cuando era relevante.

#### **4.4.3. Herramientas de recolección de datos**

El método cualitativo utilizado fue el de Focus Group (FG). Estos grupos se llevaron a cabo en cada una de las cinco universidades que participaron en el programa. Los FG se utilizaron para explorar las competencias de manera más profunda y permitir que se compartieran explicaciones, opiniones y puntos de vista. Las 15 competencias centrales en los FG fueron: organización y planificación, comunicación oral y escrita, uso de la información, comunicación y tecnología (TIC), comunicación en un idioma extranjero, toma de decisiones, gestión de la

información, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, trabajo autónomo, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación y competencia investigadora.

#### 4.4.4. Análisis de Datos

Los datos se registraron para producir transcripciones literales y se analizaron siguiendo el método comparativo y un enfoque analítico temático, considerado particularmente útil para la investigación cualitativa (Braun & Clarke, 2006). Todas las entrevistas grabadas se codificaron y analizaron de manera inductiva. Dos autores transcribieron las entrevistas de forma independiente, y se verificaron las transcripciones con las grabaciones originales para asegurar su precisión. Leyeron las transcripciones para comprender su alcance y detectar temas recurrentes. Se empleó un proceso de categorización y unificación de datos para producir temas y citas clave que ayudaran a explicar las experiencias de los líderes deportivos. Durante el proceso de codificación, se escribieron memorandos que destacaban los temas recurrentes, agrupados inductivamente en subtemas. Los datos se codificaron de manera abierta y axial, línea por línea y de incidente a incidente, en subtemas aplicados a segmentos de texto.

El proceso siguió los cuatro criterios de Lincoln et al. (2011) para establecer la confiabilidad de la investigación cualitativa: credibilidad (validez interna), transferibilidad (generalización), dependencia (fiabilidad) y conformabilidad (objetividad). La credibilidad se aseguró mediante el proceso de análisis temático, un método de investigación bien establecido, además del uso de un Plan de Moderadores común aplicado en cada universidad. La transferibilidad se buscó proporcionando suficiente información contextual para permitir que el lector relacione los hallazgos con su propia experiencia, lo que se facilita con la riqueza obtenida de las sucesivas citas de los participantes. La dependencia se facilitó mediante descripciones detalladas de los procedimientos llevados a cabo en los métodos y análisis para permitir que otros repitan el estudio y aumentar la confianza de los lectores en el enfoque utilizado. Los grupos focales pre y post ESLP se compararon para detectar similitudes y diferencias, además de comparaciones entre los grupos focales de cada universidad mediante un proceso de triangulación

---

intra-método (Patton, 2002), donde la conformabilidad se logró mediante la triangulación de los hallazgos temáticos con el equipo de investigación.



# V – RESULTADOS

---



## V - RESULTADOS

### 5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL COMO MEDIDA DE SU IMPLICACIÓN.

#### 5.1.1. Validez y fiabilidad

La consistencia interna de las dimensiones, medida mediante el alfa de Cronbach, estuvo entre 0.71 y 0.81, mientras que el coeficiente Omega de McDonald fue de 0.70. Se confirmó la fiabilidad del instrumento (FC = 0.75, VME = 0.44) y su dimensionalidad (KMO = 0.70; prueba de esfericidad de Bartlett:  $p < 0.01$ ).

#### 5.1.2. Percepción de los Participantes

Los resultados no mostraron mejoras estadísticamente significativas entre las evaluaciones pretest y posttest en ninguna de las competencias (ver Tabla 4). Sin embargo, se observaron avances en algunas áreas específicas: organización y planificación ( $\Delta = 0.07$ ,  $d = 0.35$ ), gestión del conocimiento y la información ( $\Delta = 0.10$ ,  $d = 0.32$ ), control emocional ( $\Delta = 0.09$ ,  $d = 0.39$ ), trabajo autónomo ( $\Delta = 0.03$ ,  $d = 0.40$ ) y adaptación a nuevas situaciones ( $\Delta = 0.01$ ,  $d = 0.35$ ). Según los tamaños del efecto, estas diferencias pueden considerarse significativas en términos prácticos.

Los resultados mostraron diferencias significativas entre Malta y el resto de los países en cuanto a la comunicación oral y escrita en la lengua propia, el uso de la información, la comunicación y la tecnología, así como la competencia investigadora (ver Tabla 5). En general, los líderes de Malta reportaron valores más bajos en su percepción. Por el contrario, no se encontraron diferencias en la percepción de los estudiantes según el género (ver Tabla 6). Además, el tamaño del efecto fue bajo en todos los análisis, lo que justificó la ausencia de diferencias significativas y de efectos prácticos.

Tabla 4. Estadísticas descriptivas y comparación de medias por factores en el pre-test - post-test

Competencia	Pre-test M(SD)	Post-test M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Organización y planificación	4.56(.76)	4.63(.52)	-.90	.369	.35
Comunicación oral y escrita en el propio idioma	4.39(.70)	4.36(.67)	.26	.795	.29
Uso de la información, comunicación y tecnología	4.15(.81)	3.87(.98)	1.98	.052	.31
Comunicación en un idioma extranjero	4.31(.95)	4.22(1.01)	.57	.570	.25
Desarrollo de la planificación y toma de decisiones	4.64(.55)	4.57(.47)	.69	.490	.28
Gestión del conocimiento y la información	4.38(.72)	4.48(.59)	-.91	.362	.32
Trabajo en equipo	4.68(.58)	4.66(.53)	.21	.829	.45
Interacción social	4.62(.60)	4.56(.51)	.49	.624	.39
Compromiso ético y social	4.61(.68)	4.56(.51)	.47	.640	.40
Control emocional	4.60(.63)	4.69(.45)	-.92	.360	.39
Trabajo autónomo	4.55(.54)	4.58(.58)	-.29	.766	.40
Actitud emprendedora	4.76(.55)	4.59(.54)	1.61	.111	.31
Adaptación a nuevas situaciones	4.49(.53)	4.50(.62)	-.13	.890	.35
Motivación	4.72(.57)	4.68(.49)	.34	.735	.37
Competencia investigadora	4.88(3.07)	4.37(.67)	1.24	.217	.34

Nota: M: Media; DE: desviación estándar; \* $p < .05$ . Tamaños del efecto de Cohen's *d* (pequeño  $< 0.20$ ; medio =  $0.20-0.80$ ; grande  $> 0.80$ ).

Tabla 5. Estadísticas descriptivas y análisis de la percepción de los estudiantes en el post-test según el país

<i>Competencia</i>	<i>Malta</i> M(SD)	<i>Grecia</i> M(SD)	<i>Turquía</i> M(SD)	<i>Italia</i> M(SD)	<i>España</i> M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Organización y planificación	4.44(.83)	4.88(.26)	4.75(.31)	4.48(.38)	4.61(.29)	1.53	.205	.04
Comunicación oral y escrita en el propio idioma	3.90(.75)	4.40(.62)	4.54(.63)	4.38(.35)	4.80(.42)	4.01	.006*	.20
Uso de la información, comunicación y tecnología	3.05(.75)	4.40(.49)	3.90(1.22)	4.61(.23)	4.20(.61)	6.83	.000*	.32
Comunicación en un idioma extranjero	3.67(1.28)	4.72(.29)	4.27(1.19)	4.21(.26)	4.60(.51)	2.40	.060	.14
Desarrollo de la planificación y toma de decisiones	4.45(.42)	4.72(.36)	4.58(.67)	4.64(.19)	4.55(.42)	0.54	.777	.03
Gestión del conocimiento y la información	4.19(.55)	4.50(.36)	4.58(.76)	4.66(.33)	4.66(.54)	1.60	.185	.11
Trabajo en equipo	4.71(.47)	4.72(.37)	4.69(.63)	4.68(.53)	4.48(.64)	.36	.834	.00
Interacción social	4.52(.43)	4.40(.41)	4.60(.69)	4.75(.38)	4.60(.51)	.51	.723	.04
Compromiso ético y social	4.64(.45)	4.22(.49)	4.47(.66)	4.78(.26)	4.75(.33)	2.12	.089	.13
Control emocional	4.66(.44)	4.63(.36)	4.64(.65)	4.80(.17)	4.80(.28)	.34	.849	.01
Trabajo autónomo	4.58(.57)	4.47(.59)	4.58(.70)	4.71(.33)	4.60(.61)	.16	.956	.01
Actitud emprendedora	4.76(.36)	4.62(.38)	4.49(.69)	4.42(.70)	4.56(.55)	.72	.581	.06
Adaptación a nuevas situaciones	4.35(.63)	4.36(.57)	4.45(.72)	4.80(.50)	4.80(.42)	1.42	.236	.07
Motivación	4.80(.39)	4.57(.39)	4.50(.71)	4.85(.37)	4.80(.25)	1.34	.265	.08
Competencia investigadora	3.88(.68)	4.42(.56)	4.48(.71)	4.92(.12)	4.60(.42)	4.82	.002*	.23

\*Nivel de significancia para  $p < 0.05$

Tabla 6. Estadísticas descriptivas y análisis de la percepción de los estudiantes en el post-test según el género

<i>Competencia</i>	<i>Femenino</i> <i>M(SD)</i>	<i>Masculino</i> <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Organización y planificación	4.61(.35)	4.65(.64)	.90	.765	.00
Comunicación oral y escrita en el propio idioma	4.35(.66)	4.37(.69)	.01	.915	.07
Uso de la información, comunicación y tecnología	3.88(1.00)	3.87(.97)	.00	.969	.18
Comunicación en un idioma extranjero	4.15(1.03)	4.29(1.00)	.29	.590	.23
Desarrollo de la planificación y toma de decisiones	4.60(.36)	4.54(.56)	.21	.648	.18
Gestión del conocimiento y la información	4.51(.47)	4.45(.68)	.14	.701	.11
Trabajo en equipo	4.74(.39)	4.60(.63)	1.11	.296	.01
Interacción social	4.65(.41)	4.48(.58)	1.68	.199	.06
Compromiso ético y social	4.62(.42)	4.50(.59)	.72	.398	.01
Control emocional	4.74(.30)	4.64(.55)	.75	.387	.15
Trabajo autónomo	4.70(.44)	4.47(.68)	2.37	.129	.26
Actitud emprendedora	4.62(.47)	4.56(.60)	.13	.714	.13
Adaptación a nuevas situaciones	4.55(.52)	4.46(.70)	.26	.607	.39
Motivación	4.77(.39)	4.60(.57)	1.72	.194	.28
Competencia investigadora	4.38(.64)	4.36(.70)	.01	.906	.16

\* Nivel de significancia para  $p < 0.05$

## 5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO 2. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ALUMNADO UNIVERSITARIO ACERCA DE SUS COMPETENCIAS COMO LIDERES

### 5.2.1. Validez y fiabilidad

Los resultados de los índices de discriminación de los ítems y dimensiones, calculados mediante el coeficiente de correlación corregido, fueron adecuados, ya que superaron el valor de 0.40 (ver Tabla 7). Por lo tanto, no se eliminó ningún ítem del cuestionario (Carretero-Dios & Pérez, 2005). Los ítems originales se agruparon en las subdimensiones y dimensiones originales. En otras palabras, el análisis identificó tres dimensiones diferenciadas: instrumental, personal y sistémica.

Tabla 7. Análisis del índice de discriminación de la escala

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
<b>Habilidades y competencias instrumentales</b>				
Organización y planificación				
1. Ordenar y estructurar adecuadamente las ideas	208.95	160.69	.779	.971
2. Tener una buena gestión del tiempo	208.96	169.67	.544	.972
3. Tomar la iniciativa	209.12	163.21	.570	.962
4. Discernir lo que es importante y lo que es prioritario	208.91	175.68	.405	.972
Comunicación oral y escrita en el propio idioma				
5. Desarrollar discursos o presentaciones orales organizadas y coherentes	209.04	165.35	.588	.972

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
6. Expresar ideas complejas por escrito	209.16	168.95	.510	.972
7. Hablar ante un público	208.93	168.63	.517	.972
Uso de la información, comunicación y tecnología				
8. Tener conocimientos básicos de TIC	209.14	166.30	.500	.972
9. Comprender y utilizar diferentes programas informáticos para el tratamiento de la información (procesadores de texto, paquetes estadísticos, etc.)	209.25	161.26	.580	.972
10. Gestionar la información TIC (búsqueda, selección e integración de la información)	209.30	163.53	.516	.972
Comunicación en un idioma extranjero				
11. Pronunciar discursos orales en otra lengua	210.14	150.40	.531	.972
12. Leer y comprender textos en otra lengua	209.93	149.78	.507	.972
13. Comunicarse por escrito en otra lengua	209.96	155.74	.484	.972
14. Comunicarse e interactuar con personas en otra lengua	209.89	143.23	.586	.972
Desarrollo de la planificación y toma de decisiones				
15. Ser capaz de definir un proyecto personal y profesional y fijar un objetivo	208.84	156.31	.707	.971

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
16. Saber tomar decisiones (evaluar diferentes alternativas antes de tomar una decisión)	208.72	157.84	.706	.972
17. Ser capaz de aprender y planificar (aprender del pasado y presentar sus acciones para el futuro)	208.68	146.157	.767	.971
18. Ser consciente de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del entorno	208.98	150.62	.698	.971
<b>Gestión del conocimiento y la información</b>				
19. Ser capaz de buscar y procesar diferentes fuentes de información	208.77	164.75	.556	.972
20. Ser capaz de analizar y sintetizar la información	208.75	166.11	.610	.972
21. Saber presentar de forma crítica la información por escrito	208.79	163.52	.675	.972
<b>Habilidades personales</b>				
<b>Trabajo en equipo</b>				
22. Ser capaz de trabajar de forma colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinar	208.65	154.69	.618	.972
23. Dispuesto a comprometerse e identificarse con otros puntos de vista	208.75	146.83	.818	.971

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
24. Ser capaz de respetar y tolerar las ideas de los demás	208.65	155.19	.725	.971
25. Ser capaz de resolver problemas mediante el diálogo y la negociación	208.65	160.55	.587	.972
26. Ser capaz de inspirar y motivar a los grupos	208.82	150.43	.652	.972
Interacción social				
27. Ser capaz de establecer relaciones y contactos (networking)	208.86	146.55	.633	.972
28. Ser capaz de interactuar activamente con expertos y no expertos (utilizando la escucha activa)	208.36	160.70	.558	.972
29. Empatizar con los demás	208.79	147.11	.631	.972
30. Ser capaz de expresar las propias ideas con confianza	209.04	163.35	.568	.972
Compromiso ético y social				
31. Ser un ciudadano responsable, profesional y ético	208.68	150.07	.728	.971
32. Valorar y respetar la diversidad y una sociedad multicultural	208.44	150.96	.705	.971
33. Comprometerse con la preservación del medio ambiente	209.05	140.94	.763	.971

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
34. Demostrar responsabilidad social y ciudadanía	208.60	144.49	.774	.971
<b>Control emocional</b>				
35. Ser capaz de trabajar bajo presión	209.11	162.02	.519	.972
36. Ser capaz de gestionar el estrés	209.09	153.90	.678	.972
37. Ser capaz de tolerar la frustración y la adversidad	209.18	155.89	.693	.972
<b>Habilidades sistémicas</b>				
<b>Trabajo autónomo</b>				
38. Ser capaz de aprender de forma autónoma	208.21	177.63	.493	.972
39. Ser autocrítico	208.28	183.45	.408	.972
40. Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios	208.44	189.32	.405	.973
41. Participar activamente en el aprendizaje y la mejora continuos	208.12	188.64	.405	.972
<b>Actitud emprendedora</b>				
42. Ser capaz de detectar nuevas oportunidades	208.88	134.18	.844	.971
43. Ser creativo e innovador	208.82	147.96	.743	.971
44. Tomar la iniciativa para generar nuevos proyectos	209.00	145.85	.790	.971

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
45. Estar comprometido con su propia identidad y desarrollo profesional (marca personal)	208.88	147.82	.754	.971
46. Confiar en uno mismo (autoconfianza)	208.84	166.45	.567	.972
Adaptación a nuevas situaciones				
47. Tolerar el cambio y la incertidumbre	209.23	154.39	.699	.972
48. Ser capaz de transferir información y aplicar los conocimientos a la práctica	208.82	159.04	.669	.972
49. Ser capaz de trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional (tener movilidad geográfica)	209.28	132.20	.745	.971
Motivación				
50. Tener el deseo de superar situaciones difíciles (motivación para el desarrollo y el logro individuales)	208.75	163.22	.629	.972
51. Tener una actitud positiva hacia el trabajo	208.60	164.74	.663	.972
52. Implicarse en el trabajo	208.53	160.71	.680	.972
53. Comprometerse con la calidad (hacer las cosas bien, con precisión)	208.84	135.20	.640	.971
Competencia investigadora				

<i>Dimensión / Subdimensión / Ítem</i>	<i>Media si se elimina el elemento</i>	<i>Varianza si se elimina el elemento</i>	<i>Correlación elemento-total corregida</i>	<i>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</i>
54. Ser capaz de detectar necesidades y limitar problemas	208.84	152.24	.699	.972
55. Ser capaz de diseñar y gestionar técnicas de recogida de datos	208.96	160.74	.611	.972
56. Ser capaz de examinar e interpretar la información	208.72	158.70	.676	.972
57. Ser capaz de elaborar un informe de investigación	208.84	160.52	.678	.972

Las habilidades instrumentales incluyeron seis competencias específicas: (1) competencia en organización y planificación, (2) comunicación oral y escrita en la lengua materna, (3) uso de la información, comunicación y tecnología, (4) comunicación en un idioma extranjero, (5) desarrollo de habilidades para la planificación y toma de decisiones, y (6) gestión del conocimiento y la información. Las habilidades personales se componían de cuatro competencias específicas: (1) trabajo en equipo, (2) interacción social, (3) compromiso ético y social, y (4) control emocional. Por su parte, las habilidades sistémicas incluían cinco competencias transversales: (1) trabajo autónomo, (2) actitud emprendedora, (3) adaptación a nuevas situaciones, (4) motivación y (5) capacidad investigadora. Cada una de estas competencias fue evaluada en función de la percepción de los líderes respecto a su desarrollo, dominio y relevancia para su crecimiento profesional.

Tabla 8. Análisis factorial exploratorio de las ocho dimensiones de la escala

<b>Habilidades Instrumentales</b>	
Organización y planificación	Factor
1. Ordenar y estructurar adecuadamente las ideas	.766
2. Tener una buena gestión del tiempo	.501
3. Tomar la iniciativa	.612
4. Discernir lo que es importante y lo que es prioritario	.435
Comunicación oral y escrita en el propio idioma	
5. Desarrollar discursos o presentaciones orales organizadas y coherentes	.567
6. Expresar ideas complejas por escrito	.493
7. Hablar frente a una audiencia	.539
Uso de la información, comunicación y tecnología	
8. Tener conocimientos básicos de TIC	.408
9. Entender y usar diferentes software para el manejo de la información (procesadores de texto, paquetes estadísticos, etc.)	.512
10. Gestionar la información TIC (búsqueda, selección e integración de información)	.462
Comunicación en un idioma extranjero	
11. Realizar discursos orales en otro idioma	.770
12. Leer y entender textos en otro idioma	.772
13. Comunicarse por escrito en otro idioma	.749
14. Comunicarse e interactuar con personas en otro idioma	.692
Desarrollo de la planificación y toma de decisiones	

15. Ser capaz de definir un proyecto personal y profesional y establecer una meta	.713
16. Saber tomar decisiones (evaluar diferentes alternativas antes de tomar una decisión)	.767
17. Ser capaz de aprender y planificar (aprender del pasado y presentar tus acciones para el futuro)	.799
18. Ser consciente de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del entorno	.729
<b>Gestión del conocimiento y la información</b>	
19. Ser capaz de buscar y procesar diferentes fuentes de información	.556
20. Ser capaz de analizar y sintetizar información	.624
21. Saber presentar información de manera crítica por escrito	.697
<b>Habilidades personales</b>	
<b>Trabajo en equipo</b>	
22. Ser capaz de trabajar de manera colaborativa y cooperativa en un equipo interdisciplinario	.656
23. Estar dispuesto a comprometerse e identificarse con otros puntos de vista	.810
24. Ser capaz de respetar y tolerar las ideas de los demás	.697
25. Ser capaz de resolver problemas mediante el diálogo y la negociación	.557
26. Ser capaz de inspirar y motivar a los grupos	.656
<b>Interacción social</b>	
27. Ser capaz de establecer relaciones y contactos (networking)	.617
28. Ser capaz de interactuar activamente con expertos y no expertos (usando la escucha activa)	.715
29. Empatizar con los demás	.610
30. Ser capaz de expresar tus propias ideas con confianza	.644
<b>Compromiso ético y social</b>	
31. Ser un ciudadano responsable, profesional y ético	.758

32. Valorar y respetar la diversidad y una sociedad multicultural	.710
33. Estar comprometido con la preservación del medio ambiente	.769
34. Demostrar responsabilidad social y ciudadanía	.775
<b>Control emocional</b>	
35. Ser capaz de trabajar bajo presión	.586
36. Ser capaz de gestionar el estrés	.628
37. Ser capaz de tolerar la frustración y la adversidad	.685
<b>Habilidades sistémicas</b>	
<b>Trabajo autónomo</b>	
38. Ser capaz de aprender de manera autónoma	.619
39. Ser autocrítico	.728
40. Saber acceder a los recursos disponibles y necesarios	.683
41. Estar activamente involucrado en el aprendizaje y la mejora continua	.628
<b>Actitud emprendedora</b>	
42. Ser capaz de detectar nuevas oportunidades	.859
43. Ser creativo e innovador	.750
44. Tomar la iniciativa para generar nuevos proyectos	.824
45. Estar comprometido con tu propia identidad y desarrollo profesional (marca personal)	.770
46. Confiar en ti mismo (autoconfianza)	.649
<b>Adaptación a nuevas situaciones</b>	
47. Tolerar el cambio y la incertidumbre	.697
48. Ser capaz de transferir información y aplicar conocimientos a la práctica	.746

49. Ser capaz de trabajar y estudiar en otro contexto nacional o internacional (ser geográficamente móvil)	.793
<b>Motivación</b>	
50. Tener el deseo de superar situaciones difíciles (motivación para el desarrollo y logro individual)	.644
51. Tener una actitud positiva hacia el trabajo	.621
52. Estar involucrado en el trabajo	.647
53. Estar comprometido con lograr la calidad (haciendo las cosas bien, con precisión)	.694
<b>Competencia investigadora</b>	
54. Ser capaz de detectar necesidades y delimitar problemas	.738
55. Ser capaz de diseñar y gestionar técnicas de recolección de datos	.575
56. Ser capaz de examinar e interpretar información	.667
57. Ser capaz de desarrollar un informe de investigación	.659

Los resultados del análisis factorial exploratorio de componentes principales confirmaron que todas las dimensiones del cuestionario CECTGRA lograron porcentajes adecuados de varianza y valores de carga factorial (ver Tabla 8). Los índices del análisis factorial confirmatorio también indicaron un buen ajuste (Figura 1):  $\chi^2/gl = 1.89$ , TLI = 0.85, CFI = 0.86, GFI = 0.85, RMSEA = 0.03, SRMR = 0.03. No se eliminó ningún ítem del cuestionario original, ya que las cargas factoriales fueron mayores a 0.30 (Alonso-Tapia & Villasana, 2014; Bentler, 2006).

Tal como en el cuestionario original, el análisis de fiabilidad fue adecuado (alfa de Cronbach > 0.70 en las ocho dimensiones, índice h = 0.86, coeficiente Omega de McDonald = 0.90, índice glb = 0.91, índices de fiabilidad compuesta > 0.70 y VME > 0.50 en todas las dimensiones). Además, se confirmó la fiabilidad del instrumento (FC = 0.90, VME = 0.51, dimensionalidad, KMO = 0.90 y esfericidad de Bartlett < 0.01). Por último, se verificó que los ítems traducidos cumplieran con los criterios de control de calidad establecidos (Hambleton & Zenisky, 2011).

### 5.2.2. Percepción de los Participantes

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los líderes sobre el desarrollo, dominio y relevancia después de la intervención (ver Tabla 9). Sin embargo, los líderes reportaron una percepción más alta en desarrollo y dominio en todas las competencias después de la intervención, excepto en relevancia. El tamaño del efecto fue bajo en todas las subescalas, lo que indica un efecto práctico limitado de la intervención en la percepción de los líderes sobre desarrollo, dominio y relevancia (ver Tabla 9).

Tabla 9. Estadísticas descriptivas y comparación de medias por factores en el pre-test - post-test

Competencias	Subescalas	Pre-test M(SD)	Post-test M(SD)	t	p	d
Habilidades instrumentales	Desarrollo	3.65(.63)	3.70(.62)	-.534	.596	.07
	Dominio	3.65(.56)	3.69(.56)	-.395	.694	.07
	Relevancia	4.37(.64)	4.34(.49)	.304	.762	.05
Habilidades personales	Desarrollo	3.94(.75)	4.09(.55)	-1.391	.170	.22
	Dominio	4.09(.55)	4.23(.46)	-1.318	.193	.27
	Relevancia	4.62(.59)	4.62(.42)	-.030	.976	.02
Habilidades sistémicas	Desarrollo	3.75(.68)	3.85(.56)	-1.020	.312	.16
	Dominio	3.97(.56)	4.03(.49)	-.531	.598	.11
	Desarrollo	4.68(.83)	4.54(.48)	.999	.322	.10

A pesar de estos resultados, los líderes españoles mostraron una mayor percepción del desarrollo de habilidades instrumentales en el posttest en comparación con el pretest ( $t = -4.337$ ;  $p = 0.007$ ;  $d = 1.32$ ; ver Tabla 9). Por otro lado, los líderes griegos calificaron su percepción de dominio como más baja tanto en las habilidades instrumentales ( $t = 4.666$ ;  $p = 0.001$ ;  $d = 2.08$ ) como en las habilidades sistémicas ( $t = 2.844$ ;  $p = 0.019$ ;  $d = 1.27$ ; ver Tabla 10).

De manera similar, los líderes griegos también reportaron una baja percepción de relevancia en habilidades personales ( $t = 2.345$ ;  $p = 0.044$ ;  $d = 1.30$ ) y habilidades sistémicas ( $t = 2.737$ ;  $p = 0.023$ ;  $d = 1.33$ ) en el posttest. El tamaño del efecto respaldó las diferencias significativas observadas, lo que sugiere mejoras prácticas en el caso de los participantes españoles y un deterioro práctico en el caso de los líderes griegos (ver Tabla 10).

2Tabla 10. Estadísticas descriptivas de la percepción de los estudiantes según el país.

Competencias	País	Subescalas														
		Desarrollo					Dominio					Relevancia				
		Pre test M(SD)	Post test M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test M(SD)	Post test M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test M(SD)	Post test M(SD)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Habilidades instrumentales	Malta	3.60 (.66)	3.64 (.68)	-.329	.747	.05	3.50 (.63)	3.69 (.55)	-.957	.353	.32	4.03 (.76)	3.95 (.43)	.409	.688	.12
	Grecia	3.75 (.57)	3.87 (.42)	-.656	.528	.23	4.00 (.26)	3.21 (.47)	4.666	.001*	2.08	4.73 (.38)	4.60 (.21)	.896	.393	.42
	Turquía	3.95 (.53)	3.93 (.68)	.117	.909	.03	3.77 (.60)	3.09 (.51)	-.865	.400	1.22	4.52 (.50)	4.44 (.60)	.447	.661	.14

Competencias		Subescalas														
		Desarrollo					Dominio					Relevancia				
		País	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Competencias	Italia	3.58 (.48)	3.21 (.29)	2.350	.057	.93	3.50 (.44)	3.70 (.59)	-1.213	.271	.38	4.50 (.29)	4.50 (.17)	.055	.958	.06
	España	2.84 (.40)	3.47 (.54)	-4.337	.007*	1.32	3.32 (.46)	3.75 (.21)	-2.071	.093	1.20	4.13 (.87)	4.54 (.29)	-1.139	.306	.63
Habilidades personales	Malta	3.90 (.83)	4.22 (.58)	-1.432	.171	.44	3.94 (.72)	4.22 (.97)	-1.176	.257	.32	4.39 (.96)	4.64 (.30)	-1.041	.313	.35
	Grecia	3.88 (.79)	3.88 (.35)	-.014	.989	.02	4.36 (.32)	4.15 (.42)	1.452	.180	.56	4.87 (.23)	4.49 (.34)	2.345	.044*	1.30

Competencias	País	Subescalas														
		Desarrollo					Dominio					Relevancia				
		Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Turquía	4.32 (.51)	4.23 (.61)	.410	.687	.16	4.18 (.51)	4.39 (.53)	-1.068	.301	.40	4.72 (.26)	4.60 (.63)	.664	.516	.24
	Italia	3.81 (.64)	4.08 (.30)	-.939	.384	.54	4.08 (.27)	4.06 (.42)	.075	.943	.05	4.63 (.33)	4.75 (.20)	-.944	.382	.43
	España	3.22 (.71)	3.70 (.66)	-2.150	.084	.70	3.88 (.57)	4.14 (.36)	-1.310	.247	.54	4.52 (.40)	4.68 (.27)	-.832	.443	.46

Competencias	País	Subescalas														
		Desarrollo					Dominio					Relevancia				
		Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Habilidades sistémicas	Malta	3.71 (.79)	3.92 (.60)	-1.053	.308	.29	3.76 (.60)	4.02 (.50)	-1.406	.179	.47	4.63 (1.47)	4.47 (.39)	.382	.708	.14
	Grecia	3.75 (.55)	3.90 (.26)	-.690	.507	.34	4.29 (.13)	3.84 (.48)	2.844	.019*	1.27	4.94 (.12)	4.49 (.46)	2.737	.023*	1.33
	Turquía	4.03 (.48)	3.88 (.62)	.678	.507	.27	4.14 (.59)	4.13 (.60)	.045	.965	.01	4.72 (.31)	4.50 (.65)	1.171	.259	.43
	Italia	3.76 (.42)	3.86 (.48)	-.524	.619	.22	3.82 (.52)	3.99 (.13)	-.789	.460	.44	4.48 (.31)	4.74 (.31)	-1.530	.177	.83

Competencias	País	Subescalas														
		Desarrollo					Dominio					Relevancia				
		Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pre test <i>M(SD)</i>	Post test <i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	España	3.01 (.84)	3.47 (.73)	-2.028	.098	.58	3.72 (.52)	4.09 (.47)	-1.812	.130	.74	4.51 (.34)	4.70 (.37)	-.957	.383	.53

### 5.3. RESULTADOS DEL ESTUDIO 3. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO: UN VEHÍCULO PARA AYUDAR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL MUNDO LABORAL DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO

La siguiente sección responde a las preguntas de investigación: Pregunta 1: ¿Cómo contribuye el ESLP (Programa de Liderazgo Deportivo en Estudiantes) al desarrollo de las percepciones de los estudiantes sobre sus competencias laborales? Pregunta 2: ¿Cuáles son las competencias laborales clave en las que los estudiantes se sienten más fuertes tras participar en el ESLP?

Después del ESLP, los líderes deportivos identificaron una variedad de competencias basadas en las 15 competencias del Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior (QF-EHEA, EC/EACEA/Eurydice, 2015). Estas competencias fueron evaluadas por los líderes deportivos como puntos fuertes, ofreciendo razones y contexto a través de su experiencia en el programa. Para evaluar si estas competencias representaban fortalezas nuevas o preexistentes desarrolladas a través del ESLP, se compararon los resultados de los grupos focales realizados antes y después del programa.

#### 5.3.1. Principales resultados

En los grupos focales posteriores al ESLP, las competencias más comunes identificadas como fortalezas en tres de las cinco universidades fueron: comunicación oral y escrita, organización y planificación, trabajo en equipo y control emocional. Sin embargo, estas competencias fueron mencionadas solo en dos universidades en los grupos focales previos. Esto sugiere una variación entre las percepciones iniciales y las adquiridas, ya que las reflexiones posteriores se centraron específicamente en el impacto del ESLP.

Se encontraron mejoras en competencias como:

Organización y planificación: Los líderes deportivos destacaron cómo el ESLP les ayudó a desarrollar habilidades organizativas necesarias para gestionar actividades y planificar tareas. Citas como *“Sin planificación es*

*imposible alcanzar tus metas*” reflejan cómo el programa fomentó el pensamiento estratégico.

Trabajo en equipo: Los estudiantes resaltaron que la planificación colaborativa fue clave para alcanzar objetivos grupales, diciendo: *“Trabajamos en equipo para encontrar una conclusión sobre cómo hacer que las sesiones fueran más gratificantes para los participantes”*.

Comunicación oral y escrita: Esta competencia se desarrolló a través de la interacción con otros líderes y en la presentación de propuestas, como se ejemplifica en comentarios donde aprendieron a redactar solicitudes o discutir ideas con compañeros.

Control emocional: Los líderes afirmaron que el programa les ayudó a gestionar emociones durante situaciones difíciles. Algunos explicaron que aprendieron a no abandonar los proyectos y a mantener la calma bajo presión.

### **5.3.2. Otras competencias discutidas**

Adaptación a nuevas situaciones: Los participantes indicaron que enfrentar desafíos logísticos y técnicos en el programa fortaleció esta habilidad. Por ejemplo, afirmaron que debían adaptarse rápidamente a cambios inesperados en las actividades.

Uso de TIC y motivación: Aunque se mencionó el uso de herramientas tecnológicas, no se percibió un desarrollo significativo en esta área, ya que muchos estudiantes ya poseían competencias básicas en TIC.

### **5.3.3. Competencias por mejorar**

En respuesta a la Pregunta 3, las competencias más frecuentemente mencionadas como áreas para mejorar al final del ESLP fueron: TIC, comunicación en un idioma extranjero, investigación y control emocional. A pesar de que el control emocional fue considerado una fortaleza, los estudiantes señalaron que podrían beneficiarse de técnicas más avanzadas para gestionar sus emociones y las del grupo.

Además, habilidades emprendedoras y competencias de investigación también se identificaron como áreas de mejora, con pocas menciones como fortalezas. Esto coincide con opiniones de empleadores citadas previamente que enfatizan la importancia de desarrollar una gama más amplia de competencias profesionales (da Silva et al., 2006).

#### **5.3.4. Conclusiones generales**

En términos generales, los resultados de este estudio son consistentes con investigaciones previas como las de Cánovas-Álvarez et al. (2020), que también encontraron un aumento en la percepción de ciertas competencias tras la participación en programas similares. Sin embargo, las percepciones cuantitativas de los participantes no fueron completamente corroboradas en otros estudios en curso. Esto subraya la necesidad de ofrecer oportunidades extracurriculares como el ESLP para fomentar el desarrollo de competencias clave en los estudiantes, como se recomendó en investigaciones previas (Allen et al., 2018).



## **VI – DISCUSIÓN**

---



## VI -DISCUSIÓN

### 6.1. DISCUSIÓN ESTUDIO 1. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL COMO MEDIDA DE SU IMPLICACIÓN.

El objetivo del presente trabajo fue verificar si un programa de liderazgo deportivo logró aumentar la participación de los líderes deportivos, evaluando la mejora en competencias transversales. La hipótesis se cumplió parcialmente, ya que aunque los participantes mostraron avances en organización y planificación, gestión de conocimientos e información, control emocional, trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones, no mejoraron en áreas como comunicación oral y escrita en su lengua materna, uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), comunicación en lengua extranjera, desarrollo de planificación y toma de decisiones, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, actitud emprendedora, motivación y competencias de investigación.

A pesar de esto, los resultados sugieren un mayor nivel de implicación en comparación con las mediciones iniciales. Tal como se anticipó, no se encontraron diferencias significativas por género. Además, las diferencias entre los líderes deportivos de Malta y los de otras universidades fueron mínimas, lo que indica que el programa se llevó a cabo de manera equitativa para hombres y mujeres en diferentes instituciones.

Al igual que investigaciones recientes, que han señalado los beneficios del empleo estudiantil dentro y fuera del campus en el desarrollo de competencias transversales (Perozzi, 2019; Peck & Callahan, 2019), este trabajo encontró resultados similares. Las mejoras incluyeron la capacidad de influir en otros, tomar decisiones, resolver problemas, planificar proyectos complejos y comunicarse verbalmente. Sin embargo, otros estudios han señalado que los estudiantes universitarios suelen adquirir principalmente conocimientos específicos de carrera, razonamiento cuantitativo y habilidades en informática (Griffin et al., 2017).

En línea con el Project Co-curricular Experience Outcomes (Project CEO), los estudiantes universitarios indicaron cuáles de las competencias definidas por la National Association of Colleges and Employers (NACE) habían desarrollado en la universidad (Project CEO Benchmarking Report, 2018). De manera similar a este estudio, pocos estudiantes indicaron que no adquirieron estas habilidades en absoluto, lo que sugiere que, como indica Markowitz (2017), la percepción de los empleadores sobre la falta de competencias en los estudiantes podría ser más bien un "desconocimiento" por parte de los estudiantes sobre cómo conectar su aprendizaje académico con el mercado laboral real.

En el programa analizado, dos factores clave parecen haber impulsado la mejora y participación de los estudiantes:

Los mentores, quienes ayudaron a los estudiantes a comprender el contexto educativo de experiencias laborales potenciales y los beneficios de aplicar principios fundamentales de liderazgo en términos de saber, ser y hacer (Komives et al., 2013).

Los empleadores, quienes trabajaron directamente con los líderes deportivos para mejorar su desempeño, darles oportunidades para refinar sus habilidades y hacerlos más atractivos para futuros empleadores (Markowitz, 2017).

Como se demuestra parcialmente en este trabajo, el desarrollo de actividades extracurriculares en la universidad puede beneficiar el desarrollo de liderazgo centrado en competencias transversales. Esto no solo puede hacer a los estudiantes más efectivos en sus empleos, sino también darles la oportunidad de aplicar y mejorar estas habilidades dentro y fuera del campus, aumentando su atractivo para los empleadores (Seemiller, 2014). Estas percepciones son un buen indicador para fomentar la participación estudiantil.

No obstante, los resultados reflejan que la selección inicial de estudiantes podría haber influido en su desarrollo posterior, ya que fueron seleccionados intencionalmente por su rendimiento académico y habilidades previas, como se describe en la metodología del estudio. Esto sugiere que futuros estudios deberían considerar participantes con características más homogéneas en las competencias a desarrollar o, al menos, evaluar su nivel inicial y tenerlo en cuenta al analizar los resultados. Este enfoque podría ser una medida adicional para evaluar su participación.

En general, el programa desarrollado en este estudio contribuye al informe de la Comisión Europea (White Paper on Sport, CE, 2007), que busca mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza en instituciones de educación superior en Europa. Aunque los resultados indican un buen punto de partida, con mejoras en cinco competencias, también revelan áreas de mejora significativas, ya que no se lograron avances en diez competencias adicionales. En conjunto, los resultados reflejan un mayor nivel de implicación por parte de los participantes.

## 6.2. DISCUSIÓN ESTUDIO 2. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ALUMNADO UNIVERSITARIO ACERCA DE SUS COMPETENCIAS COMO LÍDERES

Los objetivos de este estudio fueron: (a) analizar la validez transcultural del instrumento y (b) evaluar los efectos de un programa de intervención en liderazgo deportivo sobre variables relacionadas con la percepción de los líderes respecto a tres competencias generales: habilidades instrumentales, habilidades personales y habilidades sistémicas en estudiantes universitarios. Los resultados ratificaron la primera hipótesis porque el cuestionario fue válido y confiable para conocer los efectos de un programa de liderazgo deportivo en las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus competencias. Esto significa que la escala tenía validez externa según el hecho de que se utilizó en cinco países diferentes (Hambleton & Zenisky, 2011). Sin embargo, la segunda hipótesis no se confirmó dado que los líderes deportivos no mejoraron sus percepciones de competencia en cuanto a desarrollo, dominio y relevancia después de la aplicación del programa. Además, hubo diferencias según el país, ya que solo los líderes españoles mejoraron su percepción del desarrollo de habilidades instrumentales, mientras que los líderes griegos disminuyeron su percepción del dominio de habilidades instrumentales y sistémicas y la relevancia de habilidades personales y sistémicas. Estos resultados fueron opuestos a los reportados por Cánovas-Alvarez et al. (2020), quienes destacaron una mayor implicación y no diferencias entre países. Los resultados relacionados con la segunda hipótesis sugieren que el programa debe mejorarse siguiendo las respuestas de los líderes. En consecuencia, se deben incluir nuevas medidas para que los líderes aumenten sus sentimientos positivos sobre sus competencias de liderazgo en términos de desarrollo, dominio y relevancia (Martínez & González, 2018).

En cuanto a la validez externa de la escala, los hallazgos podrían confirmar la validez transcultural y la fiabilidad de los resultados, ya que los valores lingüísticos, culturales, conceptuales y métricos fueron altamente equivalentes (Meroño et al., 2018; Villasana & Alonso-Tapia, 2015). Este resultado fue el resultado de un exhaustivo procedimiento de validación siguiendo la literatura de referencia (Carretero-Dios & Pérez, 2005; Hambleton & Zenisky, 2011). Según ellos, primero, el instrumento fue traducido de nuevo para obtener validez de contenido (Hambleton & Zenisky, 2011). Los expertos fueron 10 investigadores de los países en los que se desarrolló el estudio. Se necesitaron dos rondas para determinar la primera versión del instrumento. Cinco expertos hicieron la primera traducción del instrumento (del español al inglés) y otros cinco hicieron la segunda traducción (del inglés al español). Observamos una coincidencia total al comparar ambas versiones en español. Los mismos expertos evaluaron la validez de contenido. Especialmente, analizaron la comprensión y adecuación de cada ítem. También se les pidió que hicieran sugerencias o propuestas para mejorar el instrumento. Siguiendo la propuesta de Bulger y Housner (2007), no eliminamos ningún ítem porque fueron calificados con valores superiores a siete, pero revisamos el resto de ítems con comentarios. Posteriormente, utilizando los datos del pre-test, los resultados de normalidad permitieron aceptar que los datos seguían una distribución normal (Byrne, 2010). Los ítems mostraron valores de correlación elemento-total corregida superiores a .40, lo que significaba que ninguno de ellos fue eliminado (Ebel & Frisbie, 1986). El análisis factorial exploratorio reveló que los ítems se agruparon en tres factores. Los valores de los ítems fueron altos, lo que según Hair et al. (1998) significa que identificaron muy bien los factores y fueron de relevancia práctica. Resultados similares fueron obtenidos por Martínez y González (2018). Los resultados del análisis confirmatorio fueron adecuados (Hu & Bentler, 1995), como también se informó en la versión original de esta escala (Martínez & González, 2018). El coeficiente alfa de Cronbach, así como el resto de coeficientes analizados, reportaron valores altos en los tres factores. Esto señaló la alta consistencia interna del instrumento y su fiabilidad (Carretero-Dios & Pérez, 2005; Hair et al., 1998).

A pesar de las buenas propiedades de la escala utilizada, en general, el programa no permitió mejorar las percepciones de los participantes sobre sus

competencias de liderazgo. Como en Dugan et al. (2015), las actividades deportivas y recreativas desarrolladas en los campus universitarios muestran un gran poder para moldear los logros y experiencias de los estudiantes universitarios. La incorporación de este tipo de programas crearía un aumento en la efectividad y el dominio en la práctica profesional futura y, además, como en nuestra intervención, se destaca la importancia de crear roles posicionales intencionales y beneficiosos para el programa, como los de líderes, mentores y empleadores. Estas mentorías entre líderes y mentores o empleadores son una oportunidad para mejorar el desarrollo del liderazgo y estas habilidades blandas (Dugan et al., 2015). Este tipo de investigación sitúa las actividades deportivas y recreativas en los campus universitarios, no solo como práctica deportiva, sino también como una oportunidad para desarrollar un aprendizaje significativo y profundo. En relación, estudios recientes han demostrado que el empleo estudiantil, dentro y fuera del campus, ayudó a los estudiantes a mejorar sus competencias (Peck & Callahan, 2019; Perozzi, 2019). Las diferencias entre estudios fueron que los estudiantes estaban trabajando en una actividad no voluntaria, como en el presente trabajo. Además, los programas desarrollados no eran similares porque Peck y Callahan (2019) y Perozzi (2019) se centraron en otras competencias como la capacidad de influir en otros, tomar decisiones y resolver problemas, planificar proyectos complejos y comunicarse verbalmente. A pesar de las diferencias entre estudios, los líderes del presente estudio reportaron puntuaciones más bajas en el post-test en comparación con el pre-test. Esto podría significar que los sentimientos de competencias de liderazgo disminuyen porque encontraron dificultades al enfrentarse a tareas relacionadas con la planificación y gestión de actividades recreativas. Esto es un sentido normal cuando las personas enfrentan nuevas situaciones sobre las que tienen experiencias vicarias (Bandura, 1997).

Según los hallazgos del presente trabajo y en comparación con los estudios mencionados, se sugiere lo siguiente. Primero, parece necesario mejorar el programa. En este sentido, preparar a futuros líderes requiere intervenciones largas porque demanda el cambio de comportamientos que no son fáciles de modificar en un corto período de tiempo (Caza & Rosch, 2013). Segundo, el programa debería centrarse principalmente en habilidades relacionadas con la toma de decisiones y la resolución de problemas al planificar proyectos complejos, en segundo lugar en la comunicación (verbal y a través de redes sociales, anuncios, en otros idiomas), y

finalmente en la capacidad de influir en otros (Peck & Callahan, 2019; Perozzi, 2019). Sin embargo, es crucial que los estudiantes sean conscientes de sus competencias cuando están aprendiendo nuevas habilidades relevantes (Vygotsky, 1978). En este sentido, esto podría haber influido en sus sentimientos, porque el análisis por país reveló que calificaron su percepción con valores más bajos en el post-test en comparación con el pre-test. A pesar de ello, este comportamiento fue más estable en cuanto a su percepción de relevancia. Esta relativa ausencia de comprensión y sentimientos de relevancia podría reforzar la importancia de que la formación de líderes requiere que los líderes sean conscientes de su conocimiento y cómo implementarlo operativamente utilizando sus nuevas habilidades. Tercero, tanto mentores como empleadores jugaron un papel clave para los líderes. Ayudaron a los estudiantes a conectar la universidad y los contextos laborales mediante experiencias, ideas, identificación de áreas de mejora, comportamientos deseados, planificación de actividades y toma de decisiones en situaciones complejas. Sin embargo, sus roles e intervenciones deben estar exactamente determinados y extendidos en el tiempo (Komives et al., 2013; Markowitz, 2017). Además, mentores y empleadores necesitan determinar horarios en los que puedan impactar a los líderes porque los procedimientos de enseñanza-aprendizaje requieren la influencia inicial del formador que transferirá gradualmente la responsabilidad del proceso al aprendiz (Vygotsky, 1978). No obstante, los líderes españoles mejoraron en su percepción del desarrollo de habilidades instrumentales, los líderes griegos empeoraron en su percepción del dominio de habilidades instrumentales y sistémicas y la relevancia de habilidades personales y sistémicas, mientras que no se encontraron diferencias en los otros países. Estas diferencias a favor de los participantes españoles podrían deberse a la relevancia del contexto y otras variables pedagógicas, como, por ejemplo, características de los estudiantes, contexto familiar, contexto escolar, conocimientos y habilidades previas. En el caso español, podría ser crucial la experiencia de los mentores y líderes expertos trabajando basados en el marco de competencias. Desde el punto de vista de los mentores expertos, acumularon mucha experiencia en este tipo de formación, lo que es esencial al enfrentar el aprendizaje por competencias (Comisión Europea, 2014). Desde el punto de vista de los líderes, conocían sus roles en el desarrollo de nuevas metodologías para aprender de manera significativa

(Casey, 2014). Sin embargo, en otros contextos de enseñanza-aprendizaje es difícil alcanzar las mismas condiciones dadas las diferentes sistemas educativos y las reacciones a nuevos sistemas educativos (Kotthoff & Pereyra, 2009). En este sentido, Griffin et al. (2017) evidenciaron la relevancia del conocimiento

### 6.3. DISCUSIÓN ESTUDIO 3. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO: UN VEHÍCULO PARA AYUDAR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL MUNDO LABORAL DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO

Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas al señalar que la participación en programas de liderazgo deportivo favorece especialmente el desarrollo de competencias transversales como la organización y planificación, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo y el control emocional. Estas competencias fueron las más mencionadas por los participantes tras su experiencia, lo que sugiere que el contexto práctico y colaborativo del programa resulta un espacio idóneo para su fortalecimiento. En contraste, otras competencias como el uso de TIC, la comunicación en lenguas extranjeras, la investigación y el compromiso ético-social fueron menos citadas, lo cual señala posibles áreas de mejora para el diseño de este tipo de iniciativas. Estos resultados son consistentes con lo reportado por Cánovas-Álvarez et al. (2020), quienes también observaron incrementos en competencias del marco QF-EHEA, aunque no todos los estudios corroboran estos hallazgos en igual magnitud (Cánovas-Álvarez et al., 2020). Asimismo, la identificación de competencias que los propios estudiantes consideran necesarias de seguir reforzando (por ejemplo, TIC y habilidades emprendedoras) coincide con las demandas del mercado laboral previamente descritas por la literatura (da Silva et al., 2006; Allen et al., 2013), reforzando la importancia de incorporar más oportunidades extracurriculares en la formación universitaria para potenciar el desarrollo integral de los futuros profesionales.

### 6.4. DISCUSIÓN GENERAL

El presente estudio confirmó la validez transcultural del instrumento utilizado, demostrando su fiabilidad para evaluar competencias en distintos contextos universitarios. Sin embargo, los efectos del programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de los estudiantes fueron parciales: se observaron

mejoras en competencias como organización y planificación, gestión del conocimiento e información, control emocional, trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones, pero no se registraron avances en áreas relevantes como la comunicación oral y escrita, el uso de las TIC, la comunicación en lenguas extranjeras, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la motivación y la investigación. En algunos casos, incluso se identificaron descensos en la percepción de dominio y relevancia de ciertas competencias, lo que evidencia tanto logros como limitaciones del programa.

Los resultados coinciden con investigaciones previas que resaltan el valor de las experiencias extracurriculares en el desarrollo de competencias transversales, aunque también muestran que los estudiantes suelen tener dificultades para vincular su aprendizaje académico con las exigencias del mercado laboral (Perozzi, 2019; Peck & Callahan, 2019). En este sentido, la participación de mentores y empleadores se identificó como un factor clave, ya que facilitó la aplicación práctica de habilidades y su conexión con contextos profesionales, aunque sus roles deben ser definidos con mayor precisión y sostenidos en el tiempo para maximizar su impacto (Dugan et al., 2015).

Asimismo, la selección inicial de estudiantes con alto rendimiento académico pudo haber influido en los resultados, por lo que se recomienda que futuras investigaciones trabajen con grupos más homogéneos y evalúen las competencias desde la etapa inicial. De igual manera, la evidencia sugiere que los programas de corta duración no son suficientes para generar cambios profundos, siendo necesario implementar intervenciones más prolongadas y centradas en competencias prioritarias como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación (Cánovas-Álvarez et al., 2020).

En conjunto, los hallazgos confirman que el programa constituye un aporte al fortalecimiento del liderazgo estudiantil y al fomento de competencias transversales, en línea con las recomendaciones de la Comisión Europea. No obstante, también subrayan la necesidad de rediseñar y ampliar estas iniciativas para potenciar aquellas competencias que aún se muestran débiles, garantizando una formación universitaria más integral y alineada con las demandas actuales de empleabilidad (Brunton et al., 2022).

## **VII – CONCLUSIONES**

---



## VII - CONCLUSIONES

### 7.1. CONCLUSIONES ESTUDIO 1. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES SOBRE SU DESARROLLO PROFESIONAL COMO MEDIDA DE SU IMPLICACIÓN.

El programa desarrollado permitió mejorar la relevancia percibida por los participantes en cuanto a organización y planificación, gestión del conocimiento e información, control emocional, trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones, lo que se tradujo en un aumento de su implicación. Sin embargo, hubo muchas más competencias que no mostraron mejoras.

En términos prácticos, esto sugiere que futuros programas de intervención deben centrarse en el desarrollo de estas competencias no mejoradas, al menos para fomentar una mayor percepción de relevancia entre los participantes. En este sentido, los futuros programas deberían incluir actividades orientadas a comunicación, redes sociales, toma de decisiones, interacción social y competencias de investigación.

Cabe destacar que el presente trabajo fue el primero en evaluar este programa de intervención basándose en la percepción de relevancia de las competencias por parte de los estudiantes como una medida de su implicación. En investigaciones futuras, será necesario analizar el efecto real de este programa en las competencias de los participantes.

### 7.2. CONCLUSIONES ESTUDIO 2. EFECTOS DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO SOBRE LAS PERCEPCIONES DE ALUMNADO UNIVERSITARIO ACERCA DE SUS COMPETENCIAS COMO LÍDERES

El estudio actual presenta un programa de intervención diseñado para desarrollar el liderazgo, una competencia esencial para que los estudiantes universitarios se integren en el mercado laboral (Comisión Europea, 2016). No obstante, el programa no logró mejorar significativamente las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades instrumentales, personales y sistémicas en

términos de desarrollo, dominio y relevancia. Los resultados sugieren que es necesario mejorar el programa enfocándose en las competencias de liderazgo a desarrollar, las metodologías de enseñanza-aprendizaje a emplear, las actividades a realizar y los roles a definir, con el objetivo de influir en los comportamientos de los estudiantes. La percepción de los estudiantes sobre la importancia de sus competencias de liderazgo es crucial para identificar qué habilidades deben fortalecerse para aumentar sus posibilidades de empleabilidad (Dugan et al., 2014). Se requieren estudios adicionales para seguir explorando un modelo o programa efectivo que mejore el liderazgo en los estudiantes universitarios.

### 7.3. CONCLUSIONES ESTUDIO 3. IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE LIDERAZGO DEPORTIVO: UN VEHÍCULO PARA AYUDAR AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL MUNDO LABORAL DURANTE LOS ESTUDIOS DE GRADO

Este estudio tuvo como objetivo explorar cómo el Programa de Liderazgo Deportivo en Estudiantes (ESLP) contribuyó al desarrollo de las percepciones de los estudiantes sobre sus competencias laborales, si es que lo hizo, y determinar cuáles fueron las competencias laborales en las que los estudiantes se sintieron más fuertes tras participar en el programa. Según la perspectiva de los estudiantes que trabajaron como líderes deportivos, la investigación encontró que la implementación del ESLP ayudó a desarrollar competencias profesionales y laborales.

Las competencias más comúnmente citadas como fortalezas al final del programa fueron: organización y planificación, comunicación oral y escrita, desarrollo de habilidades de planificación y toma de decisiones, y trabajo en equipo. Estas fueron seguidas de cerca por control emocional y adaptación a nuevas situaciones. Se presentaron diversos ejemplos que ilustran cómo participar en el ESLP como líder deportivo contribuyó al desarrollo de estas competencias. Algunas, como la organización y planificación, ya eran consideradas fortalezas, pero los estudiantes mencionaron que se fortalecieron aún más a través de su participación en el programa.

En cuanto a las competencias que los estudiantes consideraron que aún necesitaban mejorar, las más reportadas fueron: uso de TIC (tecnologías de la

información y comunicación), comunicación en un idioma extranjero, investigación y control emocional. Esto refleja que, o bien no tuvieron la oportunidad de desarrollar estas competencias durante el programa, o que, aunque sí las trabajaron, aún identificaron áreas que requerían mayor mejora.

Por lo tanto, el ESLP se recomienda como una estrategia efectiva para ayudar a las universidades a desarrollar las competencias laborales y profesionales de sus estudiantes, dadas las valoraciones positivas de los participantes y sus percepciones sobre cómo el programa apoyó su desarrollo profesional. El aprendizaje basado en el trabajo y otras formas de aprendizaje experiencial, como este programa, deberían considerarse componentes esenciales, y no opcionales, de la vida universitaria o los programas de grado para responder mejor a las necesidades de los empleadores y, en consecuencia, mejorar los resultados de los egresados.

Como resumió un líder deportivo sobre su experiencia en el ESLP: *"Fue muy práctico, muy aplicado, básicamente como en el mundo real, y por eso fue tan útil"* (líder deportivo, Universidad 2).

El valor agregado de esta investigación radica en que el ESLP representa un modelo que podría ayudar a las universidades a alcanzar sus objetivos estratégicos de mejorar la empleabilidad de los egresados. Este programa ilustra una actividad extracurricular que también podría integrarse como una iniciativa co-curricular, permitiendo que más estudiantes tengan oportunidades adicionales para fortalecer sus competencias más allá del currículo principal.

Una característica única del ESLP es su enfoque dual: permite a los estudiantes participar en actividades deportivas y al mismo tiempo motivar a otros a hacerlo, promoviendo así el bienestar estudiantil. Además, los estudiantes, como líderes deportivos, obtienen el beneficio adicional de asumir roles de liderazgo a través del deporte. Investigaciones previas han demostrado que esta experiencia no solo mejora la empleabilidad de los egresados, sino que también puede aumentar su capacidad de ingresos (Allen et al., 2013). Los hallazgos de esta investigación refuerzan aún más la idea de que el liderazgo deportivo contribuye al desarrollo de competencias laborales clave.

#### 7.4. CONCLUSIONES GENERALES.

El conjunto de estudios realizados permitió evidenciar que el Programa de Liderazgo Deportivo (ESLP) tiene un impacto positivo, aunque parcial, en la percepción de los estudiantes sobre sus competencias profesionales y de liderazgo. En el primer estudio, se observó que los participantes mejoraron la percepción de relevancia en competencias como organización y planificación, gestión del conocimiento e información, control emocional, trabajo autónomo y adaptación a nuevas situaciones. Sin embargo, otras competencias transversales como comunicación, investigación, uso de las TIC o interacción social no mostraron avances significativos, lo que sugiere la necesidad de rediseñar futuras intervenciones para fortalecer dichas áreas.

El segundo estudio puso de manifiesto que, si bien el programa constituye una estrategia valiosa, no logró generar mejoras significativas en la percepción global de los estudiantes respecto al desarrollo, dominio y relevancia de sus habilidades instrumentales, personales y sistémicas. Estos resultados apuntan a la importancia de replantear los contenidos, metodologías y roles del programa con el fin de potenciar competencias de liderazgo directamente relacionadas con la empleabilidad, como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

En el tercer estudio, los estudiantes destacaron que el ESLP les permitió reforzar competencias como organización y planificación, comunicación oral y escrita, toma de decisiones y trabajo en equipo, además de favorecer el control emocional y la adaptación a nuevas situaciones. Aun así, identificaron áreas de mejora en competencias vinculadas al uso de las TIC, idiomas extranjeros e investigación. Estas percepciones confirman el potencial del programa como un vehículo de aprendizaje experiencial que conecta la formación universitaria con las demandas del mercado laboral.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación refuerzan la idea de que la formación en liderazgo deportivo contribuye al desarrollo de competencias transversales relevantes para la empleabilidad de los egresados. No obstante, también evidencian la necesidad de intervenciones más prolongadas, con actividades mejor focalizadas y una mayor integración curricular, de manera que

---

las universidades puedan responder de forma más efectiva a las exigencias del mercado laboral y fortalecer el desarrollo integral de sus estudiantes.



## **VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

---



## VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Todo trabajo de investigación conlleva una serie de limitaciones metodológicas y prácticas que condicionan el alcance de sus resultados, y el presente estudio no constituye una excepción. Una primera limitación significativa radica en el número reducido de la muestra, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a contextos más amplios. Aunque los análisis realizados ofrecen indicios relevantes, el bajo tamaño muestral reduce la potencia estadística y puede incrementar el riesgo de sesgos o de sobre interpretación de tendencias que, en una muestra mayor, podrían no replicarse. Cabe destacar el gran esfuerzo de conseguir este tamaño de muestra en un contexto internacional con la problemática que esto puede causar, pero para futuras investigaciones este sería un punto por mejorar.

En segundo lugar, la coordinación entre equipos internacionales presentó desafíos notables. Las diferencias culturales, idiomáticas y organizativas incidieron en la homogeneidad de los procedimientos, dificultando la estandarización de protocolos de trabajo. Este aspecto pudo haber generado cierta variabilidad no controlada en la recolección y el análisis de los datos, lo que introduce un margen de incertidumbre adicional. Tales dificultades ponen de manifiesto la necesidad de diseñar marcos de colaboración más sólidos y flexibles que permitan gestionar con eficacia la complejidad de proyectos multinacionales.

Asimismo, se identificó como limitación la dificultad para conformar y mantener grupos de control rigurosamente equiparables a los grupos experimentales. La ausencia de condiciones estrictamente controladas limita la fuerza de las comparaciones y, en consecuencia, restringe el grado de causalidad que puede atribuirse a los resultados. A pesar de los esfuerzos metodológicos para paliar esta situación, la falta de homogeneidad entre los grupos constituye un factor que debe ser considerado al interpretar las conclusiones.

A partir de estas limitaciones, emergen diversas líneas que podrían orientar investigaciones futuras. En primer lugar, se recomienda ampliar el tamaño de las muestras y diversificarlas en términos sociodemográficos y contextuales, lo que permitiría mejorar la validez externa y realizar análisis comparativos más sofisticados. En segundo lugar, resulta imprescindible fortalecer los mecanismos

de coordinación internacional, incorporando plataformas digitales de gestión de proyectos, protocolos de capacitación común y marcos de gobernanza que garanticen coherencia en las distintas fases de investigación.

En lo que respecta al diseño experimental, una prioridad será la optimización en la conformación de grupos de control, ya sea mediante técnicas de aleatorización más estrictas, el empleo de diseños cuasiexperimentales o la implementación de metodologías longitudinales que permitan dar seguimiento a los cambios en el tiempo. Adicionalmente, futuras investigaciones podrían beneficiarse de la integración de enfoques mixtos (cuantitativos y cualitativos), de manera que se profundice no solo en la medición de variables, sino también en la comprensión de procesos subyacentes.

En conjunto, estas líneas de trabajo apuntan a superar las limitaciones identificadas y a consolidar una base de evidencia más sólida, replicable y extrapolable, que contribuya al avance del campo de estudio.

## **IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



**IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acevedo, G. V., Álvarez, D. R. B., & Martínez, A. C. D. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-167.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2005). *Libro blanco: Título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. [http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco\\_deporte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*.
- Alarcón García, G., & Guirao Mirón, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18(3), 145-157.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30, 1-34.
- Alonso-García, M. A., Sánchez-Herrero, S. A., Castaño-Collado, G. (2020). Satisfacción con la mentoría en mentores y telémacos: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 121-140. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9305>
- Alonso-García, M.A. (2021). Propuesta de modelo de mentoría entre iguales en entornos universitarios. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.19>
- Alonso-Tapia, J., & Villasana, M. (2014). Assessment of subjective resilience: Cross-cultural validity and educational implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(3), 629-664. doi:10.1080/02103702.2014.965462

- Alonso, L. E., Fernández, C. J., & Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. *Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Álvarez, J. (2016). *La inserción laboral de los graduados de la Carrera de Administración de Empresas de UNIANDES*. Editorial Universitaria. <http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=322&db=1>
- Álvarez Pérez, P. R., & López Aguilar, D. (2013). Tutoría académica personalizada para estudiantes universitarios deportistas de alto nivel. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 239-253.
- Álvarez, J. T. (2013). *Manejo de la comunicación organizacional: Espacios, herramientas y tendencias en gestión de negocios*. Ediciones Díaz de Santos.
- Álvarez, N. M., Ruiz-Requies, I., & Díaz, N. Á. (2021). Programa de orientación entre iguales en educación superior para la adquisición de competencias instrumentales. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 132-149.
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Qurriculum*, 26, 73-87.
- Andrade, N. O., Ramírez, M. R., & Saldaña, R. G. (2014). Rúbrica para evaluar la elaboración de un proyecto de investigación basado en el desarrollo de competencias. *Educación y Salud: Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 2(4), 11.
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos 5.0 Update to the Amos User's Guide*. Chicago: Small Waters.
- Arrondo, V. M., & Zambrana, L. A. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (51), 269-276.

- Asociación Médica Mundial. (1964). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica con sujetos humanos* (adoptada por la XVII Asamblea Mundial de la Asociación Médica Mundial, Helsinki, Finlandia).
- Asún, S. (2015). Las rúbricas como instrumento de autoevaluación en la educación superior: valoración de su utilidad para el aprendizaje de competencias. In N. González, I. Salcines, y E. García, Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria (pp. 99-126).
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. European Students' Union (NJ1).
- Baena, G. (1999). *Calidad y Educación Superior. Los retos para el tercer milenio*. México: Ariel.
- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British journal of educational Psychology*, 83(3), 484-501.
- Ball, M.J. (2009). Learning, labor and employability. *Studies in the Education of Adults*, 41(1), 39- 52.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London, UK: Macmillan Publishers Ltd.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido*. Paidós Ibérica.
- Beauchamp TL, Childress JF. *Principles of biomedical ethics. 7a ed.* New York: Oxford University Press; 2013.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2d ed. New York: National Bureau of Economic Research.

- Bentler, P. M. (2006). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Statistical Software.
- Blanco, T. M. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 285-300.
- Boletín Oficial del Estado, España. (1990, 3 de octubre). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* (BOE nº 238). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-23792>
- Boletín Oficial del Estado, España. (1993, 30 de abril). *Real Decreto 676/1993, de 30 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* (BOE nº 104). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1993-10502>
- Boletín Oficial del Estado, España. (2002, 19 de junio). *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (BOE nº 147). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-11344>
- Boletín Oficial del Estado, España. (2011, 28 de enero). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el cual se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* (BOE, 35, pp. 13909–13926). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99>
- Boletín Oficial del Estado, España. (2021, 28 de septiembre). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* (BOE, 233). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Botía, A. B. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, (1), 4-32.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28(special issue), 34-41.

- Brackin, M. (2012). Two-year college faculty and administrator thoughts about the transition to a learning-centered college. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(3), 179-190.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study* (Vol. 7). Libros del zorzal.
- Brown, S. A., & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (Vol. 5). Narcea Ediciones.
- Brunet, I., Pizzi, A., & Valls Fonayet, F. (2013). Living conditions and the construction of youth identities: The case of poor, excluded youth in Spain. *Revista mexicana de sociología*, 75(4), 647-674.
- Brunswick, G. (2005). Higher education and the marketing of intercollegiate sports programs: A portfolio approach. In *Allied Academies International Conference. Academy of Marketing Studies. Proceedings* (Vol. 10, No. 2, p. 1). Jordan Whitney Enterprises, Inc.
- Brunton, J. A., & St Quinton, T. (2020). Applying Stage-Based Theory to engage female students in university sport. *Journal of Human Sport and Exercise*.
- Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2007). Modified Delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in physical Education*, 26(1), 57-80.
- Bunk, S. (2001). Physics graduates in industry. *Nature*, 413(6856), 4-5.

- Bustamante, M. A., Oyarzún, C. H., Grandón, M. L., & Abarza, C. G. (2015). Fundamentos de la enseñanza por competencias a nivel de postgrado en dos universidades públicas chilenas. *Formación universitaria*, 8(6), 23-30.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cajide, J., Porto, A.M., Exposito, A., Mosteiro, M.J., Abedal, C., Barreiro, F. y Zamora, E. (2004). *Transición al empleo y competencias de empleabilidad de los graduados universitarios*. En J. Cajide (Coord.) *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.
- Campbell, D. F. J., & Carayannis, E. G. (2012). *Epistemic governance in higher education: Quality Enhancement of Universities for Development*. Springer Science & Business Media.
- Cano, E., Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177. Recuperado de <https://goo.gl/eiDgYA>
- Cánovas-Alvarez, F. J., Meroño, L., Arias-Estero, J. L., Leiva-Arcas, A., Ortiz, B. Z., Brunton, J., ... & Sánchez-Pato, A. (2020). Effects of a sport leadership programme on the perceptions of university students about their leadership competencies (Efectos de un programa de liderazgo deportivo sobre las percepciones de alumnado universitario). *Cultura, ciencia y deporte*, 15(45).
- Cánovas-Alvarez, F. J., Meroño, L., Leiva-Arcas, A., Arias-Estero, J. L., Conde, E., Isidori, E., ... & Sánchez-Pato, A. (2020). Effect of a sport leadership programme on students' perception of their professional development as a measure of involvement. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3956193>

- Cantero, J. M. M., Quintela, N. R., & Bellón, E. M. E. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-140.
- Cardona, J. C., & Vidal, J. F. C. (2009). Cómo determinar un contexto de intervención: Inventario para el análisis de la relación de ayuda entre el Trabajador/a Social y el Cliente durante la fase de estudio y evaluación de la situación problema. *Portularia*, 9(2), 17-35.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(3), 521-551.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.  
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 18-34. doi:10.1080/17408989.2012.726977
- Caza, A., & Rosch, D. M. (2014). An exploratory examination of students' pre-existing beliefs about leadership. *Studies in Higher Education*, 39, 1586-1598.
- CEDEFOP (2001). Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. *Directrices para el desarrollo curricular. Nuevos currículos de TIC para el siglo XXI: el diseño de la educación del mañana*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo.
- CEDEFOP (2014a). *Skill mismatch: More than meets the eye*. Briefing Note, March 2014. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training. Url: [www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9087](http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/9087).

- CEDEFOP (2014b) *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Country statistical overviews --- update 2013*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. The University of Chicago Press/New York: Plenum Press.
- Clares, P. M., & Morga, N. G. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, e188436.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(2), 121-134.
- Comisión europea (2010): *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, COM(2010) 2020, Bruselas.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: <https://doi.org/10.2797/13938>
- Consejo Europeo (2000): *Conclusiones de la Presidencia*. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000.
- Consejo Europeo (2010). *Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030: Resultado del Proyecto EUROPA 2030: Retos y oportunidades*.
- Consejo Europeo (1997). *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea*. Recuperado de [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/bologna-pr-lisbon-oth-epnt02.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-pr-lisbon-oth-epnt02.pdf)
- Corominas Rovira, E., Tesouro i Cid, M., Capell Castañer, D., Teixidó Saballs, J., Pèlach Busom, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación

- de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 2006, núm. 341, p. 301-336.
- Coutinho, M.; Dam, U.C. y Blustein, D. (2008). The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era. *Journal Educational Vocational Guidance*, 8, 5-18.
- Crespí Rupérez, P., & García Ramos, J. M. (2020). Una asignatura universitaria para el desarrollo de las competencias personales transversales. *Proceedings INNODOCT/19. International Conference on Innovation, Documentation and Education*. <https://doi.org/10.4995/inn2019.2019.10312>
- Crespí, P., & García-Ramos, J. M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327.
- Croda & Vallejo (2021). Experiencias de acompañamiento mediante mentoría entre pares. En M. Sánchez y M-E. Fonz. *Estrategias de acompañamiento integral para estudiantes universitarios* (pp. 149-168). Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, AC.
- De Bolonia, D. (1999). El espacio europeo de educación superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19.
- De la Guardia Mendoza, G., & de la Guardia, L. (2000). Modelo Interactivo: Educación Virtual Multimediatizada y Conectiva-EVMUC. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 4(15), 81-88.
- De la Torre, S.; Tejada, J. (2006). La dimensión emocional en la formación universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10, 2 (2006).
- De Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. *Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.

- De la Moneda, M. (2018). Las cifras de la enseñanza universitaria en Documentación en España: 2016. *Anuario ThinkEPI*, 12, 15-35.
- Del Moral Pérez, M. E., & Martínez, L. V. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (23), 59-69.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Madrid: Santillana.
- DeLucia-Waack, J. L., & Nitza, A. (2013). *Effective planning for groups*. SAGE Publications.
- Do Ceu Teveira, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 335-345.
- Domínguez, M. C., Medina, A. & López-Gómez, E., (2018). Desarrollo de Competencias en el Primer Curso de Universidad: estudio de caso. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48, 1, 39-62.
- Dugan, J. P., Torrez, M. A., & Turman, N. T. (2014). *Leadership in intramural sports and club sports: Examining influences to enhance educational impact*. Corvallis, WA: NIRSA.
- Dugan, J. P., Turman, N. T., & Torrez, M. A. (2015). Beyond individual leader development: Cultivating collective capacities. *New directions for student leadership*, 2015(148).
- Dugan, J. P., Turman, N. T., & Torrez, M. A. (2015). When recreation is more than just sport: Advancing the leadership development of students in intramurals and club sports. *Recreational Sports Journal*, 39(1), 37-48.
- Duran, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de Tutoría entre Iguales en Universidades del Estado Español y de Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1), 5-17.  
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2796/3011>

- Ebel, R.L., & Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of Educational Measurement* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal, Inc.
- Eby, L., Allen, T., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S. y Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Echeverría, B. (1993). ¿Nuevas calificaciones del orientador o nueva forma de interpretar la profesión? En V Seminario Iberoamericano de Orientación. *El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife. AEOEP (pp. 177-188)
- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(10), 171-182.
- Egege, S. y Kutieleh, S. (2015). Peer mentors as a transition strategy at university: Why mentoring needs to have boundaries. *Australian Journal of Education*, 59(3), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0004944115604697>
- Eide, E. R., & Ronan, N. (2001). Is participation in high school athletics an investment or a consumption good?: Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 20(5), 431-442.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Espinar, S. R. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Esteban, F. y Román, B. (2016). *¿Quo vadis, Universidad?* Barcelona: Ed. UOC (Universitat Oberta Catalunya)

Estrada M, J. H. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de salud pública*, 14(suppl 1), 98-111.

EUA – Asociación de Universidades Europeas. (2003). *Declaración de Graz: Después de Berlín: El papel de las universidades*. Recuperado de <http://eees.universia.es/documentos/asociacion/graz/EEES-DeclFINAL-Graz.pdf>

European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. European Commission. [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)

European Commission. (2014). Informe sobre la formación del docente eficaz. Available at: <http://blog.educalab.es>

European Commission. (2016). EU Competency Framework for the management and implementation of the ERDF and the Cohesion Fund. Available at: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/information/publications/studies/2016/eu-competency-framework-for-the-management-and-implementation-of-the-erdf-and-the-cohesion-fund](https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/studies/2016/eu-competency-framework-for-the-management-and-implementation-of-the-erdf-and-the-cohesion-fund)

European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat & UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 operational manual: Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. OECD Publishing.

Eurydice. (2011). *Mathematics education in Europe: Common challenges and national policies* (178 pp.). Brussels: EACEA. ISBN 9789292012212.

- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*: 26, 1, 2014, 161-186.
- Fernández, J. M. G., Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Esteban, C. R., Herrero, Á. D., Fernández, E. P., & Monteagudo, M. C. M. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European journal of education and psychology*, 3(1), 61-74.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2015). Empleo de la autoevaluación en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In N. González, I. Salcines, y E. García, *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 561-570). Santander: Universidad Cantabria.
- Freire, M. J., Álvarez, M. T. & Montes, C. P. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, (362), 13-41.
- Gacel-Ávila, J. (2011). Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8, 285-296.
- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath a “historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational researcher*, 18(7), 4-10.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., & Quinquer, D. (2004). *Un marco para elaborar planes de tutoría en la universidad*. In III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria y Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de Aprendizaje Compartido. (Universidad de Deusto, Bilbao).

- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-28.
- García, N; Asensio, I; Carballo, R; García, M; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de educación*. No 337, pp.189-210.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.  
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219-239.
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista alternativas. Cuadernos de trabajo social*, 16(1), 11-28.
- García, A. R. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214.
- García, N. (1990). *La tutoría en las enseñanzas Medias*. Esquemas y guiones de trabajo. Madrid: Publicaciones ICCE.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 22(1) 21-28.
- García, N.; Asensio, I; Carballo, R.; García, M.; Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, (337) 189-210.

- Gargallo, B., Jesús, S. R., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-31.
- Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad: sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31(3), 901-915.
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
- Ghosh, R. y Reio, T. G. Jr. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta- analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Gijón, J. (2016). *Formación por competencias y competencias para la formación. Perspectivas desde la investigación*. Editorial síntesis SA.
- Giménez, A. M., Río, J. F., & Estrada, J. A. C. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta*, 41(1), 63-72.
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las Competencias Básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-27.
- Gobierno de España. (2011, 28 de enero). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* (BOE, 35, pp. 13909–13926). Ministerio de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99>

- Gómez Zuluaga, M. E. (2019). Emprendimiento de base tecnológica: Un reto por cumplir. *Tec Empresarial*, 13(2), 33-44.
- González Morga, N., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113.
- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.
- González, J. & Wagenaar, R., (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Quality and European programme design in higher education. *European Journal of education*, 38(3), 241-251.
- González, M. R. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, (13), 79-106.
- González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- Gordon, J., Halsz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, W. (2009). *Key competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education* (Warsaw, Center for Social and Economic Research on behalf of CASE Network). <https://ec.europa.eu/epale/en/resource-centre/content/key-competences-europe-opening-doors-lifelong-learners-across-school> Retrieved August 1, 2017.

- Grayson, D, Collier-Reed, B, Pearce, H, & Shay, S. (2013). *A curriculum framework for flexible engineering degrees in South Africa*. Paper presented at Enhancement and Innovation in Higher Education, Glasgow, UK.
- Griffin, K., A. Peck, and S. LaCount. 2017. How Students Gain Employability Skills: Data from Project CEO. " *In Engagement and Employability: Integrating Career Learning through Cocurricular Experiences in Postsecondary Education*, Chap. 3, edited by A. Peck, 39–64. Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista espacios*, 38(10), 1-27.
- Haggerty, K., Elgin, J., & Woolley, A. (2012). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*: Social Development Research Group. University of Washington.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998), *Multivariate Data Analysis*. London: Prentice Hall.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European journal of education*, 46(3), 289-306.
- Hambleton, R.K., y Zenisky, A.L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En D. Matsumoto y F.J.R. van de Vijver (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology*. Nueva York: Cambridge University Press (pp. 46-70).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning?. *Higher education*, 64(4), 489-502.

- Herrera, L. (2011). Orientación, tutoría y mentorización en Educación Superior: Una labor destinada tanto al alumnado como al profesorado universitario. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 425-452.
- Herrera H. (2011). *Responsabilidad social y ética empresarial*. Ecoe Ediciones, 658. Recuperado de: <https://bit.ly/32vTW9u>
- Herrera, L. (2010). *Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior*. En M. C. Gómez; S. Grau (Coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 587-604. Alicante: Marfil.
- Herrera, L., Lorenzo, O., & Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de investigación psicoeducativa*, 6(1), 65-85.
- Hervás, M. (2021). *Experiencia de Aprendizaje-Servicio y Mentoría en la Universidad de Huelva y la Universidad de Granada*. En D. Mayor y A. Granero (Eds.) (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 209-224). Octaedro.
- Hong, Z., Hong, T., Cui, Z., & Luzhuang, W. (2012). Entrepreneurship quality of college students related to entrepreneurial education: Empirical study on psychological and behavioral characteristics. *Energy Procedia*, 17, 1907-1913.
- Hortigüela Alcalá, D., Abella García, V., & Pérez Pueyo, Á. (2015). Percepciones de directivos y profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas. *Enseñanza & Teaching*: 33, 1, 2015, 83-103.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., & López Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en

- educación superior. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humberg, M., Van der Valden, R., y Verhagen, A. (2013). *The Employability of Higher Education Graduates: The Employers' Perspective*. Maastricht: European Union.
- IBM. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Izquierdo, R. M. R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programa de internacionalización/Generic competences in higher education through internationalization programs. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100.
- Jacobs, B., & Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 536-592.
- Jaspers, K. (2013). *La idea de la universidad*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Jiménez Vivas, A. (2009). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Educar*, 44, 47-58.
- Joint Quality Initiative, J. Q. I. (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards*. Dublin, Joint Quality Initiative.
- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* (Tesis de Magister). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3rd ed. (pp. 887-907). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

- Knight, P.T. and Yorke, M. (2004) *Employability, Judging and Communicating Achievements*. York: LTSN.
- Kolb, B. (1984). Functions of the frontal cortex of the rat: a comparative review. *Brain research reviews*, 8(1), 65-98.
- Komives, S., Lucas, N., & McMahon, T. (2013). *Exploring leadership for college students who want to make a difference* (3rd ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Kotthoff, H., & Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del PISA en Alemania: Recepción, reformas recientes y reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-24.
- Lafontaine, B. (2010). El currículum universitario por competencias. [https://www.academia.edu/4746462/Curriculo\\_universitario\\_por\\_competencias](https://www.academia.edu/4746462/Curriculo_universitario_por_competencias)
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin. *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Lestegás, F. R., Arce, X. C. M., & Quintá, F. X. A. (2020). De los contenidos a las competencias: aprender transversalmente a través del conocimiento social. *Innovación educativa*, (30), 41-56.
- Levy-Leboyer, C., & Prieto, J. M. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S, Lynham, S. A & Guba, E. G. (2011) *Chapter 6 paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. Revisited in Denzin, NK & Lincoln, YA 6th Ed. The SAGE Handbook of qualitative research, SAGE, London UK
- Lizzio, A.; Wilson, K.; Simons, R. (2000). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 2, 1 (2000) 27-52.

- Loredo Enríquez, J., Romero Lara, R., & Inda Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores. *Revista electrónica de investigación educativa, 10*(SPE), 1-16.
- Machemer, P. L., & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active learning in higher education, 8*(1), 9-30.
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education, 13*(4), 411-421.
- Manso, J., & Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista española de educación comparada, 22*, 165-184.
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M.F., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1, 15*(2), 93-118.
- Markowitz, T. (2017). *Learning success: The convergence of assessment, student success, and career readiness*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/troymarkowitz/2017/07/06/learning-success-the-convergence-of-assessment-student-success-and-career-readiness/#43649b245d41>
- Martín, A. H., & Gallego, A. Q. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP, 12*(2), 103-119.
- Martínez Castro, S. M. (2017). *Políticas educativas de la Unión Europea y su influencia en el sistema educativo español*. [Doctoral dissertation]. Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 25*(1).

- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M., & Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2), 1-23.
- Martínez-González, M., Olid, C. S., & Crespo, J. L. (2019). La evolución de las competencias de RRHH en organizaciones inmersas en la cuarta revolución industrial. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(1), e1471-e1471.
- Martínez, A., & González, M. O. (2018). La construcción de las competencias genéricas en el nivel superior. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Martínez, R. M. H., López, I. G., & Díaz, V. M. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461-478.
- Mayo, E. (1933) *The human problems of an industrial civilization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1933.
- Mayor, C. (2005). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Mayorga-Fernández, M. J., Madrid-Vivar, D., & Padial-Díaz, S. (2016). Mercado de trabajo versus formación inicial: competencias del pedagogo en el TFG. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(2), 125-137.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McCowan, T. (2015). Should universities promote employability?. *Theory and Research in Education*, 13(3), 267-285.
- Medina, A., Domínguez, C., & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. doi: 10.6018/rie.31.1.157601

- Meroño, L., Calderón, A., Rieckmann, M., Méndez-Giménez, A. y Arias-Estero, J. L. (2018). Relación entre aprendizaje competencial percibido y aprendizaje medido en TIMSS 2015: Comparación de alumnado español y alemán. *Revista de Educación*, 379, 9-31. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2017-379-365>
- Michavila Pitarch, F. F., & García Delgado, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Consejería de Educación.
- Michavila, F. (2001). ¿Soplan vientos de cambios universitarios? *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 1 (1), 9-12.
- Miguel, M. de (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Mínguez, M. L. M. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242-250.
- Mínguez, M. L. M., & Aguilar, G. F. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU*, 8(1), 2.
- Molina, B. L. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, (26), 39-53.
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España.
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247.
- Moravec, J. W. (2013). Knowmad society: The “new” work and education. *On the horizon*, 21(2), 79-83.

- Moravec, J. W., & Martínez-Bravo, M. C. (2023). Global trends in disruptive technological change: social and policy implications for education. *On the Horizon: The International Journal of Learning Futures*, 31(3/4), 147-173.
- Moreno, M. S. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 19-19.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 561-580.
- Moreno Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., & Alias García, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 173-188.
- Moreno Ortiz, A., & Sola Martínez, T. (2005). La acción tutorial en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y educadores*, 8, 123-144.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 189.
- Mostrom, A. M., & Blumberg, P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement?. *Innovative Higher Education*, 37, 397-405.
- Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). Education to employment: Getting Europe's youth into work. *McKinsey & Company*, 8.
- Mundial, F. E. (2024). The Global Risks Report 2020, Insight Report. Ginebra: World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_The\\_Global\\_Risks\\_Report\\_2024.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf).

- Muñoz, I. A., Santaolalla, R. C., García, M. G., González, S. G., & Nieto, N. G. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de educación*, (337), 189-210.
- Navarrete, Vázquez, & da Silva, F. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. *Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona*, 23.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.). (1993). *The quality of life*. Clarendon press.
- O'Neill, G., Moore, S., & McMullin, B. (Eds.). (2005). *Emerging issues in the practice of university learning and teaching*. AISHE, All Ireland Society for Higher Education.
- OCDE (2005), Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, disponible en: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.pdf>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, París.
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2004). *Tendencias mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 92-2-315998-9. Recuperado de [http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCM\\_041933/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCM_041933/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2006). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 92-2-318627-7. Recuperado de [http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCM\\_041931/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCM_041931/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2008). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 978-92-2-321544-6. Recuperado de [http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS\\_114358/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_114358/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2010). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 978-92-2-323856-8. Recuperado de [http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS\\_150034/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_150034/lang--es/index.htm)

- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2012). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 978-92-2-126325-8. Recuperado de [http://www.ilo.org/global/research/global-reports/youth/2012/WCMS\\_180976/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/global-reports/youth/2012/WCMS_180976/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2013). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. ISBN: 978-92-2-327484-9. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_222658.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_222658.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2014). *Tendencias Mundiales del empleo juvenil*. Recuperado de [http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/2014/WCMS\\_234000/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/global/research/global-reports/global-employment-trends/2014/WCMS_234000/lang--es/index.htm)
- Organización Internacional del Trabajo, OIT. (2017). *Misión e impacto de la OIT*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de <http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/lang--es/index.htm>
- Olmos Rueda, P., & Mas Torelló, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53(2), 0261-284.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International journal of social research methodology*, 8(5), 375-387.
- Orozco, A. M., Vázquez, A. B., Sierra, F. S., & Pérez, A. A. (2019). La tutoría académica universitaria: un espacio de aprendizaje híbrido para la construcción de la identidad profesional. *EDUNOVATIC2019*, 237.
- Ortega y Gasset, J., Salas Ortúeta, J. D., & Atencia Páez, J. M. (1997). Meditación de la técnica. *Meditación de la técnica*.

- Palací, F. J., & Lisbona, A. (2003). El nuevo mercado laboral. *El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional*, 25-44.
- Palacios, I. O., & Álvarez, C. Á. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2 Julio), 105-122.
- Palmer, R. J., Hunt, A. N., Neal, M., & Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research, and identity development: A conceptual review and research agenda. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 411-426.
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.
- Panizo, M. B., & Nubiola, J. (2013). *Los mentores, una figura esencial de la Universidad. Propuesta para la formación de mentores*.
- Parsons, T. (1949), *Essays in sociological theory pure and applied*, Free Press, Nueva York.
- Pastor, M.S.; Simón, L.; García, L. y Tovar, E. (2004). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea de educación superior*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis, MEC.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Pazo Haro, C. I., & Tejada Mora, J. (2012). The professional skills in Physical Education. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, (22), 5-8.
- Peck, A., & Callahan, K. (2019). Connecting student employment and leadership development. *New Directions for Student Leadership*, 2019(162), 9-22.

- Pedroza Flores, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum—and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Pepper, D. (2013). KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences. *Key Competence Network on School Education (KeyCoNet)*.
- Pérez, M. E. O., Voisin, S., & Díaz, J. A. F. (2015). Evaluación del perfil de egreso de profesores de francés de parte de los empleadores: propuestas de mejora y desarrollo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-16.
- Perozzi, B. (2019). Leadership development through transforming the student employment process. *New Directions for Student Leadership*, 2019(162), 23-36.
- Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.
- Pescador, J. E. P. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (47), 21-41.
- Pol, A. P., Moreno, J. J. M., & Oliver, M. P. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 433-438.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas.
- Ponce Ceballos, S., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, Y., & Serna Rodríguez, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de educación*, 11(2), 215-235.

- Prieto, E. C. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*.
- Prokou, E. (2008). The emphasis on employability and the changing role of the university in Europe. *Higher Education in Europe*, 33(4), 387-394.
- Ramírez, A., & del Arco, J. M. P. (2013). Normativa legal versus contexto escolar. La implementación de las competencias básicas en educación primaria. *Culture and Education*, 25(3), 399-414.
- Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero (BOE 21 enero 2005), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, pp. 118254–118331. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Rego-Agraso, L., Ríos-de Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., Rodicio-García, M. L., & Abilleira, M. P. (2021). La formación de las figuras implicadas en la mentoría en la Universidad: la experiencia de MUFFIMOOC en la UDC. In *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: 1, 2, 3 setembro 2021, Universidade do Minho* (pp. 1449-1459). Universidade do Minho.
- Rego-Agraso, L., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado Abilleira, M. (2021, September). La formación del profesorado universitario para acompañar al alumnado en la orientación/gestión de la carrera. In *Congreso Internacional de Orientación Universitaria* (2º. 2021. Valladolid) (pp. 128-140). Universidad de Valladolid.

- Rentería-Pérez, E., & Malvezzi, S. (2008). Employability, changes and psychosociological demands on work. *Universitas Psychologica*, 7(2), 319-334.
- Resolución de 18 de septiembre de 2018, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Universidades de 17 de septiembre de 2018, por el que se establecen recomendaciones para la propuesta por las universidades de memorias de verificación del título oficial de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (2018). Boletín Oficial del Estado núm. 228, de 20 de septiembre de 2018, páginas 91209 a 91217. BOE-A-2018-12774
- Reynolds, J. (2003). You can't always get the hours you want: Mismatches between actual and preferred work hours in the US. *Social forces*, 81(4), 1171-1199.
- Rico, R., Alcover, C. M., & Taberner, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo: Una revisión de la última década de investigación (1999-2009). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(1), 47-71.
- Robbins, L. R. B. (1963). *Higher Education: Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the chairmanship of Lord Robbins, 1961-63* (Vol. 1, No. 5). HM Stationery Office.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Rego-Agraso, L. (2021). Mentoría en la Universidad: formación de las figuras implicadas. *In Jornadas de Innovación Docente* (5º. 2021. A Coruña) (pp. 305-313). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., Rego-Agraso, L., & Penado Abilleira, M. (2021). Mentoría en la Universidad: Formación de las Figuras Implicadas (MUFFIM). Módulo 3, Competencias generales.

- Rodicio-García, M.L. (2018). El Programa Mentor-UP. Un modelo de mentoría en la Educación a Distancia. *IX Congreso Internacional de Psicología y Educación, Logroño*, June 21, 22 y 23.
- Rodrigo-Alsina, M., & Roig, N. A. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula abierta*, 41(1), 99-110.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Saiz, M. S., & Gómez Ruiz, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de educación*, 356, 401-430.
- Rodríguez Mora, H. (2010). *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Rodriguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121-139.
- San Roque, I. M., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., & Uros-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.
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 73-90.
- Rué, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ETCS. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (51), 179-196.

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- Ruiz-Mora, I., & Olmedo-Salar, S. (2011). Desarrollo de competencias profesionales en el espacio europeo de educación superior (EEES). Nuevas metodologías en los estudios de comunicación. *Vivat Academia*, (117), 739-754.
- Ruiz, J. I. L. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias An Upheaval in Higher Education: Education by Competences. *Revista de educación*, 356, 279-301.
- Rust, C. (2007). Towards a scholarship of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 229-237.
- Sáiz, M. C., & Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1).
- Sanchez Pato, A., Calderon, A., Garcia Roca, J. A., Arias Estero, J. L., Merono Garcia, L., Conde Pascual, E., ... & Laterza, E. (2017). *Research findings*. UCAM Catholic University of Murcia.
- Sánchez, G., Manuel, V., & De los Ríos Sastre, S. (2010). Estrategia Europa 2020: mujer, educación y empleo. *Cim Economía*, 17, 231-261.
- Sánchez, M.; Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339 (2006) 923-946.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.
- Santos, B. D. S. (2005). Desigualdad, exclusión y globalización: hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de interculturalidad*, 1(1), 9-44.

- Santos, M. A. (2005). La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. *Revista española de pedagogía*, 63(230).
- Sanz, M. P. G. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(1), 106-106.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332.
- Saúl, L. Á., LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. D. L. Á., & Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schultz, T. W. (1959). Investment in man: An economist's view. *Social service review*, 33(2), 109-117.
- Schultz, T. W. (1961). Education and economic growth. *Teachers College Record*, 62(10), 46-88.
- Seemiller, C. (2014). *The student leadership competencies guidebook: Designing intentional Leadership learning and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serrano, L., & Soler, A. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA.

- Sierra Arizmendiarieta, B., Méndez Giménez, A., & Mañana Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*.
- Silva, C. (2007). La subcontratación en Chile: aproximación sectorial. *Consejo Asesor presidencial trabajo y equidad*.
- Silva, M. D. (2006). *Nuevas perspectivas de la calidad de vida laboral y sus relaciones con la eficacia organizacional*. Universitat de Barcelona.
- Solow, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *The quarterly journal of economics*, 70(1), 65-94.
- Solow, R. M. (1957). Technical change and the aggregate production function. *The review of Economics and Statistics*, 39(3), 312-320.
- St Quinton, T., & Brunton, J. A. (2020). The key psychological beliefs underlying student participation in recreational sport. *Recreational Sports Journal*, 44(1), 38-50.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez Lantarón, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora.
- Tamkin, P., & Hillage, J. (1999). *Employability and employers: The missing piece of the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: assessing the theory and evidence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3015-3022.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.

- Fernández, J. T. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas (Madrid)*.
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education, 46(3)*, 307-322.
- Torrado-Arenas, D.M., Manrique-Hernández, E.F., y Ayala-Pimentel, J.O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Médicas UIS, 29(1)*, 71-75.
- Torres Calixto, M. G. (2011). La tutoría en programas de doctorado: Tensiones tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13(17)*, 315-344.
- Torres, F. C. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista escuela de administración de negocios, (63)*, 91-105.
- Towne, L., & Shavelson, R. J. (Eds.). (2002). *Scientific research in education*. National Academies Press.
- Trevitt, C., Brenan, E., & Stocks, C. (2012). Assessment and learning: is it time to rethink student activities and academic roles?. *Revista de Investigación Educativa, 30(2)*, 253-269.
- UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO, 2009. ED.2009/CONF.402/2
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

- Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), DOUE, C119/2, 28-5-2009.
- Van Dam, L., Smit, D., Wildschut, B., Branje, S. J. T., Rhodes, J. E., Assink, M. y Stams, G. J. J. M. (2018). Does natural mentoring matter? A multilevel meta-analysis on the association between natural mentoring and youth outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 203-220. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12248>
- Van der Heijde, C. y Van der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Velasco, P. y Benito, A. (2011). La mentoría entre iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una estrategia educativa para el desarrollo de competencias generales y específicas. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 10-32. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v1i1.32>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART2.pdf>
- Villa, A., Escotet, M. A., & Zabala, J. J. G. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior: MIES*. Universidad de Deusto.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (Vol. 40). Narcea Ediciones.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & del Carmen Aguilar, M. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a

- Scale to Measure//La competencia para aprender en la universidad: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2).
- Villasana, M., & Alonso-Tapia, J. (2015). Validez transcultural del “Cuestionario de Clima Motivacional de Clase”: Comparación entre estudiantes franceses y españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 227-246. doi:10.1387/RevPsicodidact.13034
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23, 34-41.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73–84). New York: Guildford.
- Xie, Z., Liu, K., Or, C., Chen, J., Yan, M., & Wang, H. (2020). An examination of the socio-demographic correlates of patient adherence to self-management behaviors and the mediating roles of health attitudes and self-efficacy among patients with coexisting type 2 diabetes and hypertension. *BMC Public Health*, 20, 1-13.
- Yániz, C y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Yáñez, C. (2004). Definición operativa de competencias. *Jornadas EEES*. Universidad de Sevilla.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 6(1).
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.
- Zabalza Miguel. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Editorial Narcea. España.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22).

# X – ANEXOS

---

## X - ANEXOS

### Anexo 1. Solicitud Comité de Ética

#### ANEXO I Solicitud de Informe

##### COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA UCAM

<b>Título:</b>	La formación de líderes deportivos en el marco del proyecto europeo "European Sport Leadership Programme" (ESLP)	
<b>Investigadores</b>	<b>Nombre</b>	<b>E-Mail</b>
<b>Principal:</b>	Antonio Sánchez Pato	apato@ucam.edu
<b>Co-Directora:</b>	Lourdes Meroño García	lmerono@ucam.edu
<b>Doctorando:</b>	Francisco José Cánovas Álvarez	fcanovas2@ucam.edu

**Organismo al que se presenta el Proyecto de Investigación:** EIDUCAM Proyecto de Tesis Doctoral

**Convocatoria:** 2018-2019 Doctorado Ciencias del Deporte

**Fecha límite para entregar el Proyecto:** Junio 2019

**Resumen (Máximo 1000 caracteres):**

A pesar de que la Unión Europea enfatiza la importancia del deporte para el desarrollo social y económico, son escasos los programas que analizan las prácticas, los mecanismos, las estrategias y los recursos para conseguir buena gobernanza, educación, formación, empleo y voluntariado, entre otros, desde el ámbito universitario.

Es por ello objeto de esta tesis: (a) Diseñar un programa de intervención basado en la formación de líderes deportivos universitarios; (b) analizar la adquisición de las competencias adquiridas por los líderes deportivos a lo largo del programa de formación; (c) aumentar la práctica deportiva universitaria a través de los líderes deportivos; (d) mejorar las salidas laborales futuras y las posibilidades de encontrar empleo de los líderes; (e) crear un modelo extrapolable como ya se hizo con el proyecto europeo ESTPORT, donde la UCAM seguiría siendo líder en Europa; (f) incrementar el voluntariado universitario, uno de los pilares de la experiencia universitaria tanto en Europa como en la UCAM.

La visión del doctorando, que ya participó en el proyecto ESTPORT anteriormente citado, desde una perspectiva que le brindó su estancia en la University of St. Francis (Illinois, EEUU) con una beca Oversea UCAM, podrá incrementar el nivel de conocimientos del proyecto ESLP y el impacto de las publicaciones derivadas del mismo. En Estados Unidos se reconoce más esta figura de Líder Deportivo, aunque no conste abundante bibliografía al respecto, mientras en Europa, como se desarrolla a continuación, se centra en el aumento de práctica deportiva y física, y de los beneficios que ello conllevaría en el futuro para el alumnado universitario, pero obviando el resto de objetivos y beneficios antes enumerados.

El Libro Blanco de la Comisión Europea (CE) sobre el deporte (2007), enfatiza la importancia del deporte para el desarrollo social y económico de Europa. Este programa se inscribe firmemente en el Plan de trabajo de la UE para el deporte 2014-2017: como parte del plan, se incluyen "buena gobernanza", "educación, formación, empleo y voluntariado" y "Health-enhancing Physical Activity (HEPA)". Además, el grupo de expertos en actividad física que mejora la salud (HEPA) establece específicamente que "las universidades, en particular, se consideran contextos importantes para la promoción de HEPA". Este proyecto aborda las tres áreas de trabajo del Plan de trabajo de la UE para el deporte mientras que la "buena gobernanza" en el deporte se ve aquí como el término global que abarca el proyecto.

También es considerado que este programa contribuye al informe producido para la CE, sobre la mejora de la calidad del aprendizaje y la enseñanza de las instituciones de educación superior en Europa (CE, 2013) al proporcionar actividades curriculares y extracurriculares para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en universidades de toda Europa.

En general, el programa incluiría un análisis de las prácticas, mecanismos, estrategias y recursos actuales dentro de cada universidad, seguido de la implementación de un Programa de Liderazgo Deportivo Europeo (ESLP) dirigido a todos los estudiantes. El Plan de Trabajo de la CE para el Deporte 2014-2017 también habla sobre el fortalecimiento de la base de

evidencia para políticas deportivas y políticas principales como la contribución del deporte a la empleabilidad de los jóvenes, esta tesis espera lograr esto a partir del análisis, investigación y evaluación.

**Principales asuntos éticos a revisar, según el Investigador Principal (Máx 500 Car.)**

En particular, se aplicarán tres metodologías: 1) grupo focal ,2) cuestionarios y 3) entrevistas. Mientras que los datos cualitativos se recopilarán por medio de los métodos de grupos focales y entrevistas, los cuestionarios también proporcionarán las características de la muestra de los estudiantes involucrados en el proyecto como Líderes Deportivos. Esto permitirá una síntesis de opiniones sobre los factores relevantes que afectan a la adquisición de competencias transversales mediante las actividades deportivas y recreativas, sobretodo centrándonos en el liderazgo.

**IMPORTANTE: Adjuntar la memoria del Proyecto de Investigación (incluidos los contratos de investigación regulados por el art. 83 de la LOU)**

**El proyecto incluye: (Marcar lo que corresponda)**

A. Experimentación clínica con seres humanos	
B. Utilización de tejidos humanos procedentes de pacientes, tejidos embrionarios o fetales	
C. Utilización de tejidos humanos, tejidos embrionarios o fetales procedentes de bancos de muestras o tejidos	
D. Investigación observacional, psicológica o comportamental en humanos	x
E. Uso de datos personales, información genética...	X
F. Utilización de agentes biológicos de riesgo para la salud humana, animal o para las plantas	
G. Experimentación con animales vivos	
H. Experimentación con órgano aislado o muestras extraídas tras sacrificio de animales	
I. Experimentación con muestras animales obtenidas de otras fuentes (mataderos, compra a otras empresas o investigadores).	
J. Uso de organismos modificados genéticamente (OMGs)	

**Otros Comentarios para el Comité**

No se adjuntara herramienta de análisis alguna (Cuestionarios, entrevistas o grupos de discusión) debido al interés del doctorando de generar estas herramientas fruto de la revisión bibliográfica.

**Datos de contacto del Investigador Principal**

Departamento:	Facultad del Deporte
Dirección:	Universidad Católica San Antonio de Murcia Campus de los Jerónimos, Guadalupe 30107 (Murcia) - España
Teléfono:	(+34) 968 27 88 00
Fax:	
Teléfono móvil:	637601119
Persona a contactar en su ausencia:	Francisco José Cánovas Álvarez

Firma y fecha,



14/MAYO/2019

**Documentación que se ha de adjuntar:**

- **En los supuestos A, B y C**, se debe adjuntar el informe del Comité Ético de Investigación del centro en el que se llevará a cabo la experimentación o que suministrará las muestras.

- **En el supuesto B, C e I**, si no se tratara de un Centro con CEI acreditado se deberá adjuntar la autorización de uso de las muestras, señalando la extensión de esta autorización (usos restringidos al proyecto, o para otros usos relacionados). En cualquier caso, hay que señalar si las muestras son abiertas, están codificadas o son anónimas.

- **En el supuesto D y E** si la investigación es prospectiva, se deberá aportar el documento de consentimiento informado utilizado donde conste la información detallada que recibirá el participante en el estudio. Si es retrospectiva se deberá hacer un compromiso de confidencialidad sobre los posibles datos identificativos de los participantes.

- **En el supuesto G y H (experimentación animal)** se deberá adjuntar el Informe de la Unidad Veterinaria con los siguientes contenidos:

- Objetivos del procedimiento.
- Diseño y metodología.
- Análisis previstos de los resultados.
- Metodologías alternativas.
- Idoneidad de las especies seleccionadas.
- Reutilización de animales.
- Reducción de sufrimiento innecesario. Analgesia y anestesia.
- Finalización del procedimiento de experimentación.
- Personal investigador.
- Personal experimentador.
- Instalaciones.

- **En los supuestos F y J**, se debe adjuntar el informe del Comité de Bioseguridad o del Servicio de Prevención de Riesgos Laborales del Centro en el que se llevará a cabo la experimentación. En ambos casos se deberán enumerar los agentes biológicos utilizados y describir las medidas de contención del laboratorio donde se van a realizar los trabajos.



## COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

### DATOS DEL PROYECTO

<b>Título:</b>	La formación de líderes deportivos en el marco del proyecto europeo "European Sport Leadership Programme" (ESLP)	
<b>Investigador Principal</b>	<b>Nombre</b>	<b>Correo-e</b>
Dr.	Antonio Sánchez Pato	apato@ucam.edu

### INFORME DEL COMITÉ

<b>Fecha</b>	07/06/2019	<b>Código</b>	CE061917
--------------	------------	---------------	----------

#### Tipo de Experimentación

Investigación experimental clínica con seres humanos	<input type="checkbox"/>
Utilización de tejidos humanos procedentes de pacientes, tejidos embrionarios o fetales	<input type="checkbox"/>
Utilización de tejidos humanos, tejidos embrionarios o fetales procedentes de bancos de muestras o tejidos	<input type="checkbox"/>
Investigación observacional con seres humanos, psicológica o comportamental en humanos	<input checked="" type="checkbox"/>
Uso de datos personales, información genética, etc.	<input checked="" type="checkbox"/>
Experimentación animal	<input type="checkbox"/>
Utilización de agentes biológicos de riesgo para la salud humana, animal o las plantas	<input type="checkbox"/>
Uso de organismos modificados genéticamente (OMGs)	<input type="checkbox"/>

#### Comentarios Respecto al Tipo de Experimentación

Nada Obsta

#### Comentarios Respecto a la Metodología de Experimentación

Nada Obsta





## COMITÉ DE ÉTICA DE LA UCAM

<b>Sugerencias al Investigador</b>

A la vista de la solicitud de informe adjunto por el Investigador y de las recomendaciones anteriormente expuestas el dictamen del Comité es:

Emitir Informe Favorable	<input checked="" type="checkbox"/>
Emitir Informe Desfavorable	<input type="checkbox"/>
Emitir Informe Favorable condicionado a Subsanación	<input type="checkbox"/>

<b>MOTIVACIÓN</b>
Incrementará conocimientos en su área

Vº Bº El Presidente,

Fdo.: José Alberto Cánovas Sánchez



El Secretario,

Fdo.: José Alarcón Teruel

Anexo 3. Consentimiento informado

ANEXO

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, ....., con DNI:.....

DECLARO:

Haber sido informado/a del estudio y procedimientos de la investigación del Proyecto titulado: *La formación de líderes deportivos en el marco del proyecto europeo "European Sport Leadership Programme" (ESLP).*

Los investigadores que van a acceder a mis datos personales y a los resultados de los cuestionarios y/o entrevistas y/o grupos de discusión son: *Antonio Sánchez Pato, Lourdes Meroño García y Francisco José Cánovas Álvarez.*

Asimismo, he podido hacer preguntas del estudio, comprendiendo que me presto de forma voluntaria al mismo y que en cualquier momento puedo abandonarlo sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

CONSIENTO:

1.-) Participar en los cuestionarios y/o entrevistas y/o grupos de discusión.

2.-) El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016 y Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado INVESOCIAL, cuyo titular es la FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN ANTONIO, con la finalidad de INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 30107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Guadalupe (Murcia) a ..... de ..... de 20

El investigador,

Fdo:..... Fdo:.....

Anexo 4. Revocación Consentimiento Informado



**ANEXO III**

**REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, ....., con DNI:.....

REVOCO MI CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN EL PROYECTO

---

Proyecto titulado:

*La formación de líderes deportivos en el marco del proyecto europeo "European Sport Leadership Programme" (ESLP).*

En Guadalupe (Murcia) a ..... de ..... de 20

El participante,

El investigador,

Fdo:.....

Fdo:.....



**ANEXO V**

**DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA SUJETOS SOMETIDOS A ESTUDIO  
(HOJA INFORMATIVA)**

**1. EN QUÉ CONSISTE Y PARA QUÉ SIRVE:**

A pesar de que la Unión Europea enfatiza la importancia del deporte para el desarrollo social y económico, son escasos los programas que analizan las prácticas, los mecanismos, las estrategias y los recursos para conseguir buena gobernanza, educación, formación, empleo y voluntariado, entre otros, desde el ámbito universitario. Actualmente, las instituciones universitarias han focalizado su atención en el liderazgo deportivo como competencia a desarrollar para sus futuros egresados. Es por ello objeto de esta tesis: (a) Diseñar un programa de intervención basado en la formación de líderes deportivos universitarios; (b) analizar la adquisición de las competencias adquiridas por los líderes deportivos a lo largo del programa de formación; (c) mejorar las salidas laborales futuras y las posibilidades de encontrar empleo de los líderes; (d) crear un modelo extrapolable a otras universidades internacionales; (e) incrementar el voluntariado universitario, uno de los pilares de la experiencia universitaria tanto en la UCAM como en Europa. Durante el transcurso de esta tesis doctoral, se analizarán los criterios antes enumerados y los resultados serán comparados con los cinco países involucrados en este proyecto internacional, en el cual se contextualiza esta tesis. De esta manera, como resultado principal se espera confirmar la adquisición de estas competencias y el diseño de un programa para su desarrollo paralelamente a la formación universitaria, y finalmente discernir si existen diferencias entre las diferentes nacionalidades, género, edad o actividad a realizar.

**2. COMO SE REALIZA:**

Consistirá en la cumplimentación de un cuestionario, de manera on-line facilitado por parte de los investigadores adscritos a la tesis. En él, se le preguntará acerca de una serie de aspectos relacionados con el desarrollo y adquisición de competencias en el transcurso de sus estudios universitarios, garantizando el anonimato del participante, así como la utilización de la información recabada sólo para el presente proyecto y para los fines anteriormente detallados.

**3. QUÉ EFECTOS LE PRODUCIRÁ:**

Ninguno.

**4. EN QUÉ LE BENEFICIARÁ:**

Estos datos se utilizarán para el desarrollo de herramientas y metodologías que mejoren el desarrollo de la adquisición de competencias, que son valoradas en el mundo laboral.

**5. QUÉ RIESGOS TIENE:**

Ninguno.

**6. SITUACIONES ESPECIALES QUE DEBEN SER TENIDAS EN CUENTA:**

Ninguna.

**7. OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS**

La duración del cuestionario no será superior a los 45 minutos.

**8. OTRAS CUESTIONES PARA LAS QUE LE PEDIMOS SU CONSENTIMIENTO**

Ninguna.

---



ANEXO V

**DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA SUJETOS SOMETIDOS A ESTUDIO  
(HOJA INFORMATIVA)**

**1. EN QUÉ CONSISTE Y PARA QUÉ SIRVE:**

A pesar de que la Unión Europea enfatiza la importancia del deporte para el desarrollo social y económico, son escasos los programas que analizan las prácticas, los mecanismos, las estrategias y los recursos para conseguir buena gobernanza, educación, formación, empleo y voluntariado, entre otros, desde el ámbito universitario. Actualmente, las instituciones universitarias han focalizado su atención en el liderazgo deportivo como competencia a desarrollar para sus futuros egresados. Es por ello objeto de esta tesis: (a) Diseñar un programa de intervención basado en la formación de líderes deportivos universitarios; (b) analizar la adquisición de las competencias adquiridas por los líderes deportivos a lo largo del programa de formación; (c) mejorar las salidas laborales futuras y las posibilidades de encontrar empleo de los líderes; (d) crear un modelo extrapolable a otras universidades internacionales; (e) incrementar el voluntariado universitario, uno de los pilares de la experiencia universitaria tanto en la UCAM como en Europa. Durante el transcurso de esta tesis doctoral, se analizarán los criterios antes enumerados y los resultados serán comparados con los cinco países involucrados en este proyecto internacional, en el cual se contextualiza esta tesis. De esta manera, como resultado principal se espera confirmar la adquisición de estas competencias y el diseño de un programa para su desarrollo paralelamente a la formación universitaria, y finalmente discernir si existen diferencias entre las diferentes nacionalidades, género, edad o actividad a realizar.

**2. COMO SE REALIZA:**

Consistirá en la realización de una entrevista personal, de manera presencial llevada a cabo por parte de los investigadores adscritos a la tesis. En ella, se le preguntará acerca de una serie de aspectos relacionados con el desarrollo y adquisición de competencias en el transcurso de sus estudios universitarios, garantizando el anonimato del participante, así como la utilización de la información recabada sólo para el presente proyecto y para los fines anteriormente detallados.

**3. QUÉ EFECTOS LE PRODUCIRÁ:**

Ninguno.

**4. EN QUÉ LE BENEFICIARÁ:**

Esto datos se utilizarán para el desarrollo de herramientas y metodologías que mejoren el desarrollo de la adquisición de competencias, que son valoradas en el mundo laboral.

**5. QUÉ RIESGOS TIENE:**

Ninguno.

**6. SITUACIONES ESPECIALES QUE DEBEN SER TENIDAS EN CUENTA:**

Ninguna.

**7. OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS**

La duración de la entrevista no será superior a los 45 minutos.

**8. OTRAS CUESTIONES PARA LAS QUE LE PEDIMOS SU CONSENTIMIENTO**

Ninguna.

---



**ANEXO V**

**DOCUMENTO DE INFORMACIÓN PARA SUJETOS SOMETIDOS A ESTUDIO  
(HOJA INFORMATIVA)**

**1. EN QUÉ CONSISTE Y PARA QUÉ SIRVE:**

A pesar de que la Unión Europea enfatiza la importancia del deporte para el desarrollo social y económico, son escasos los programas que analizan las prácticas, los mecanismos, las estrategias y los recursos para conseguir buena gobernanza, educación, formación, empleo y voluntariado, entre otros, desde el ámbito universitario. Actualmente, las instituciones universitarias han focalizado su atención en el liderazgo deportivo como competencia a desarrollar para sus futuros egresados. Es por ello objeto de esta tesis: (a) Diseñar un programa de intervención basado en la formación de líderes deportivos universitarios; (b) analizar la adquisición de las competencias adquiridas por los líderes deportivos a lo largo del programa de formación; (c) mejorar las salidas laborales futuras y las posibilidades de encontrar empleo de los líderes; (d) crear un modelo extrapolable a otras universidades internacionales; (e) incrementar el voluntariado universitario, uno de los pilares de la experiencia universitaria tanto en la UCAM como en Europa. Durante el transcurso de esta tesis doctoral, se analizarán los criterios antes enumerados y los resultados serán comparados con los cinco países involucrados en este proyecto internacional, en el cual se contextualiza esta tesis. De esta manera, como resultado principal se espera confirmar la adquisición de estas competencias y el diseño de un programa para su desarrollo paralelamente a la formación universitaria, y finalmente discernir si existen diferencias entre las diferentes nacionalidades, género, edad o actividad a realizar.

**2. COMO SE REALIZA:**

Consistirá en la realización de un grupo de discusión llevada a cabo por parte de los investigadores adscritos a la tesis. En ella, se le preguntará acerca de una serie de aspectos relacionados con el desarrollo y adquisición de competencias en el transcurso de sus estudios universitarios, garantizando el anonimato del participante, así como la utilización de la información recabada sólo para el presente proyecto y para los fines anteriormente detallados.

**3. QUÉ EFECTOS LE PRODUCIRÁ:**

Ninguno.

**4. EN QUÉ LE BENEFICIARÁ:**

Esto datos se utilizarán para el desarrollo de herramientas y metodologías que mejoren el desarrollo de la adquisición de competencias, que son valoradas en el mundo laboral.

**5. QUÉ RIESGOS TIENE:**

Ninguno.

**6. SITUACIONES ESPECIALES QUE DEBEN SER TENIDAS EN CUENTA:**

Ninguna.

**7. OTRAS INFORMACIONES DE INTERÉS**

La duración de la prueba no será superior a los 45 minutos.

**8. OTRAS CUESTIONES PARA LAS QUE LE PEDIMOS SU CONSENTIMIENTO**

Ninguna.

Anexo 8. Consentimiento Informado Socios



**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, ....., con DNI: .....

**DECLARO:**

He sido informado/a del estudio y procedimientos de la investigación del Proyecto titulado: **European Sport Leadership Programme / ESLP**

Las investigaciones que van a acceder a mis datos personales y a los resultados de las pruebas son:

*Antonio Sánchez Faro*

*Alejandro Leiva Arca*

*Elisa Conde Pascual*

*José Luis Arias Encero*

*Lourdes ~~Murolo~~ García*

*Francisco José Cánovas Álvarez*

Asimismo, he podido hacer preguntas del estudio, comprendiendo que mi gesto de forma voluntaria al mismo y que en cualquier momento puedo abandonarlo sin que me suponga perjuicio de ningún tipo.

**COMENTO:**

1.- Someterme a las siguientes pruebas exploratorias (en su caso): **FOCUS GROUP**

2.- El uso de los datos obtenidos según lo indicado en el párrafo siguiente:

En cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, Real Decreto-Ley 5/2018, de 17 de julio y Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, le comunicamos que la información que ha facilitado y la obtenida como consecuencia de las exploraciones a las que se va a someter pasará a formar parte del fichero automatizado **INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS, DE LA EMPRESA Y DE LA COMUNICACIÓN**. Tiene derecho a acceder a esta información y cancelarla o rectificarla, dirigiéndose al domicilio de la entidad, en Avda. de los Jerónimos de Guadalupe 20107 (Murcia). Esta entidad le garantiza la adopción de las medidas oportunas para asegurar el tratamiento confidencial de dichos datos.

En Guadalupe (Murcia) a ..... de ..... de 20...

El investigador,

Edo: .....

Edo: .....



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Grant Agreement n°: 590801-EPP-1-2017-1-ES-SPO-SCP

**European Sport Leadership Programme (ESLP) – Dr. Julie Brunton**

**Phase 1 Research: Improving the governance of university sport**

**Appendix 1: Interview Guide**

**Prior to the start of the interview:**

Thanks and Introduction

Signing of consent form

Explanation of what will be done with the data

Recap about this being an anonymous process and assuring confidentiality

Recap purpose of study

Give opportunity to ask questions

The interview schedule will be used as a rough guide to allow the participants to take the line of questioning in a direction relevant as they see fit. The questions will be open in style and the interviewer will allow elaboration through the use of prompts and probes.

**Interview guide for university senior leader e.g. Rector:**

**To note: Sport is used here as the term to include sport and active recreation such as jogging, cycling, dancing, yoga etc**

1. **What do you consider to be the purpose of university sport in the current Higher Education (HE) climate for this university?**  
Probe: Why?
  
2. **How is sport used to support the wider university business/strategy of your university, if at all?**  
Probe: for example:
  - a. Enhance overall student experience and satisfaction?
  - b. Support retention or attainment at university?
  - c. Help enhance graduate employability?
  
3. **Has the role of university sport changed over the last 3 years?**
  - If Yes why?
  - Probe: which priorities have shifted or new areas of work?
  
4. **Do you feel this university is capitalising (making the most of) on sport to help support core university strategic business?**
  - Why?
  - What would be needed to improve this?

5. **Do you think your sports staff have the necessary resources to support the delivery of core university strategy?**
  - What else is needed to improve this service?
  - Any training needs?
  
6. **How is sport governed at your university?**

For example, is there a sports committee/board that is part of university governance?  
If so, which committee/body does it report to? E.g. Student Experience Committee, Learning and Teaching, University Governors, Academic Board etc.
  
7. **Where do you think the administrative home is best placed for sport within your university to achieve the full extent of its role?**
  - Why?
  - What difference would this make if any?
  
8. a. **To what extent, or at all, is sport part of your university strategic plan?**  
  
b. **If yes, how is the university sport strategy developed and fit within the overall university strategy?**
  
9. **Is there anything else you would like to add that hasn't already been covered?**

## **Appendix 2: Participant Information Sheet**

### Participants Information Sheet for all Interviews

On university headed paper

Title of research: **The changing landscape of university sport: are universities capitalising on sport?**

Researcher Name: Francisco José Cánovas Álvarez

Researcher contact details: fcanovas2@ucam.edu

My name is Francisco José Cánovas and I am a researcher at UCAM, Spain. I am conducting research looking at the governance of university sport as part of a European funded Erasmus Sport+ programme called European Sport Leadership Programme (ESLP). As part of this research, I am planning to carry out 1:1 interviews with university leaders as well as the leaders and managers of university sport within European universities. As part of the interviews I would like participants to discuss and share their views and opinions around this topic in a semi structured interview. Please read the following information so that you can make an informed decision about whether you are happy to be part of this research or not.

If any information please ask for further clarification at the contact details above.

I am inviting you to take part in this research about the governance of university sport, specifically within a time of significant change for Higher Education and to discuss whether universities are capitalising on sport at this time. Interview questions will address for example:

1. What you feel the purpose is for university sport in the current Higher Education climate.
2. Which areas of university strategy you think sport helps to support.
3. About the resources necessary to support the delivery of sport.
4. Where you think the administrative home is best placed for sport within your university to achieve the full extent of its role.
5. About the governance and leadership of university sport.

This research is hoped to help improve the way universities run and deliver university sport to benefit universities, students and external stakeholders.

There will be an opportunity before the start of the interview for you to further clarify the aims and purpose of the study. I will ask you to confirm that you have had enough time to consider whether you would like to take part in the study through interview and will then ask you to sign a consent form if you have agreed to take part. Participation in this research is completely voluntary and you can withdraw at any time up until the interviews are analysed. Once they are analysed you can still ask for your data to be withdrawn from the study prior to any dissemination of findings, without giving any reason.

### **What will happen to me if I take part?**

You will be involved in a one-to-one interview with me in a private room at your university. The interview will be in a semi structured style. This means that although I will have prepared a set of questions which every participant will be asked, I may ask you to go further into detail or ask you certain different questions depending on your previous answer and what you may want to add. For example, I may ask 'What do you think the purpose of university sport is?' followed by follow up

---

questions such as Which? Why? Why not? You will have the opportunity to contribute to the interview and discuss issues I may not have considered that are relevant to you. The interview will be digitally audio recorded with your permission and should take no longer than one hour.

**What are the disadvantages of taking part?**

The time it would take to participate in the interview. Depending on the nature of your responses, the interview will last no longer than one hour.

**What are the possible benefits of taking part?**

You may enjoy answering questions about your university. The findings of all the interviews I conduct will enable me to consider how universities can help to capitalise on sport as a vehicle to better support university strategy.

**Will my taking part in the study be kept confidential?**

Any information you give during the interview will be kept completely anonymous. This means that only I will know your name or that you have taken part. To keep the research anonymous you will be given a false name (pseudonym), this will be used to protect your identity. The words from your interview may be used in the study report or for presentation purposes but no one will know these are your words, again because all interviews will be anonymised so no name will be attached to any words.

Any information disclosed which indicates a law has been broken may result in the information being passed to the relevant authorities therefore breaking confidentiality.

Any information you give will be kept as confidential as possible. Only I will listen to the recording of the interview and whilst people at the University will read my project report, they will not know any names or other personally identifying information of people who participated.

Following the interview the information received will be transcribed word-for-word in preparation for analysis. Some direct quotes that you have said may be used in the write-up of the study, although as previously stated your name will not be used alongside the quote and instead the pseudonym will be used.

If you have any further questions please ask me before the start of the interview.

**What will happen if I don't want to carry on with the study?**

You may refuse to answer any questions during the interview or stop the interview at any point. You have the right to withdraw yourself from the interview and you can ask for your interview not to be used in the study.

In order to withdraw your information you should contact me and your data will then be destroyed. Please note withdrawal of data will not be possible after the analysis process has begun.

**What will happen to the results of the study?**

The interview will be recorded and transcribed word-for-word as I will need to analyse all our talk. The analysed findings will be reported in my project. The researcher will follow the Data Protection Act and adhere to the university and trust policies/procedures on ensuring confidentiality of personal data is maintained at all times. Paper copies with identifiable information on participants such as contact details forms, interview transcripts and consent forms will be locked securely in the researcher's University office. The University regulations state that research data has to be kept for a period of 10 years. They will then be destroyed by the researcher. Audio/video recordings will be

destroyed following submission and marking of the research project. Anonymised transcripts may be kept for further publication purposes and stored in line with the Data Protection Act (1998).

The study will be published in relevant academic journals. The study may also be presented at academic conferences.

If you would like a copy of the final report please inform me after the interview and I will take your full contact details to later forward you the report.

**Further information**

E-mail- [REDACTED]

**Appendix 3: Informed Consent**

Participants Consent Form

Title of Project: **The changing landscape of university sport: are universities capitalising on sport?**

Name of Researcher: Francisco José Cánovas Álvarez

**Please  
initial to  
confirm**

- I have had a chance to ask any questions about the research and information I provide
- I understand that I can withdraw myself from the interview at any point and do not need to provide a reason
- I understand I can refuse to answer any question during the interview
- I understand I can withdraw my information at any time before analysis and know how to do this
- I agree to the interview being digitally audio recorded
- I understand my information will be kept anonymous and confidential
- I agree to the data being transcribed verbatim and the use of some quotes in the final write-up process.
- I give permission for direct quotes to be used in the European Sport Leadership Programme (ESLP) project
- I give permission for my interview to be used in project write up and subsequent dissemination, on the basis that it will be kept completely anonymous.
- I agree to take part in this study

Name of Participant

\_\_\_\_\_

Signature of Participant

Date

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Name of Researcher

Francisco José Cánovas Álvarez

Date

Signed

\_\_\_\_\_

#### **Appendix 4: Participants Debrief Form –Interviews**

Thank you for taking part in the study: The changing landscape of university sport: are universities capitalising on sport?

This research was carried out with the aim of improving the governance of university sport and to find out whether universities could capitalise more on sport to help achieve the wider university business metrics.

If you wish to withdraw your interview data please do so before .....and your interview data will be destroyed and will not be included in the report.

If you require any further information or would just like know the outcome of the research please do not hesitate to contact me on fcanovas2@ucam.edu

If you would like a summary of the work please contact me via email with your postal details or email address and I will send you the findings following completion.

Thank you very much for taking part.

Researcher name: Francisco José Cánovas Álvarez

*Anexo 10. Focus Group Plan*

**European Sports Leadership Programme – Dr. Julie Brunton**

**Focus Group: Moderators' Plan**

**N.B. The Moderator is the person facilitating this session**

**It is essential for validity and reliability of this research that the following is adhered to:**

**The Moderator must:**

1. Not be a part of the ESLP team at all so are seen as independent to this study
2. Are experienced researchers in running focus groups

**Selection of participant and running of Focus Groups:**

- Participants must be working as Sport Leaders as part of the ESLP
- Focus groups are to be no longer than 45 minutes
- To have no more than 8 participants, preferably 6-8 or can be done with 4-6 known as 'micro-focus groups' (so run two if have 9+ Sport Leaders)

**Prior to the start of the focus group interview:**

**1. Thank for attending and cover in the Introduction:**

Signing of consent form by all participants

Explanation of what will be done with the data

Recap about this being an anonymous process and assuring confidentiality

**2. Recap the purpose of study which is for students to:**

- i) Students are working as a Sports Leader to try and increase other students' engagement in sport (particularly the inactive or semi-active students) working as a sports development professional, and
- ii) Working as a Sports Leader with an employer mentor and the university careers staff to both help them to enhance their graduate employability skills through a process of reflection, action planning and implementing actions – plan, do and review (Kolb's learning theory (1974))

**3. Give opportunity to ask questions**

#### Running the Focus Group

4. The moderator writes on the white board the list of competencies that we are helping students to develop to improve their employment whilst working as a Sports Leader and taking part in the workshops and being supported by the careers team, sports staff and employer mentor:

*Organization and planning, oral and written communication, use of ICT, communicating in a foreign language, decision making, management of information, teamwork, social interaction, ethical and social commitment, emotional control, working autonomously, entrepreneurial attitude, adapting to new situations, motivation, research competence*

5. Using post-it notes, ask each Sport Leader to write:  
3 competencies they feel they are strongest at  
3 competencies that they feel they need to improve the most
  6. Student Sport Leaders then anonymously put these post-it notes on a flip chart
  7. The moderator then takes each post-it note in turn and says for each:  
'someone has written XXXX e.g. motivation'  
'Can anyone elaborate on this?'  
'Does anyone else feel this?'
- Ensure all members of the focus group have the opportunity to speak so specifically ask the quiet participants of the group to speak so the focus group is not dominated by one or two people.
8. After all post-it notes have been gone through, ask the students if there is anything else that they would like to add that hadn't been raised so far?
  9. Thank them for participating – Focus group ends

**N.B. We are using this approach as a way of getting a shared view on things so at the outcome (baseline) we will know which competencies students feel they are best at and those they feel they need to improve most at.**

**The Post-intervention focus groups will ask the same so we will use this data to triangulate with the questionnaires to know which students rate as their strongest competencies post-intervention and those now requiring most improvement as well as a way of increasing confidence in the findings.**

---

## ESLP SPORTS LEADER QUESTIONNAIRE

The objective of this questionnaire is to gather information about the training in Transversal Competences of Undergraduate students and to assess their importance for professional performance.

To achieve this goal, we request your collaboration and we ask you to answer honestly all the questions. We commit ourselves to inform you about the results obtained in the research.

The information collected will be completely confidential and anonymous, it will only be used for research purposes.

How to fill in the questionnaire?

- The questionnaire is structured in 6 complementary blocks made up of different questions with different answer options.
- To answer carefully read each question, think and respond freely by marking with an X the option that most identifies you.
- In relation to open questions, try to answer, after a little critical reflection, what you feel and perceive, filling in the blank in capital letters.
- Please answer all questions so that the information is as complete as possible.

Thank you very much for your cooperation

---

*\* Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo \*

---

A. Identification data

2. 1. University and Country \*

---

3. 2. Faculty/Institute \*

---

4. 3. Course \*

---

5. 4. Year \*

---

6. 5. Area of Specialisation or Course title \*

---

7. 6. Gender \*

Marca solo un óvalo.

Man

Woman

Other

8. 7. Age \*

---

B. Academic and professional experience

9. 7. How many hours a day do you dedicate to your studies outside the lecture room? \*

---

10. 8. Do you usually attend class? \*

Marca solo un óvalo.

- Yes  
 No  
 Sometimes

11. 9. What are your qualifications? \*

\_\_\_\_\_

12. 10. To what extent is the following teaching methods used in your degree? \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nothing)	2 (few)	3 (moderate)	4 (quite)	5 (much)
Collaborative learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problem-based learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Project learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Case studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomous Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Master lesson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solving exercises and problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 11. Have you participated in recognized university activities with CRAU credits? \*  
(It is the academic recognition in credits for participation in university cultural, sports, student representation, solidarity and cooperation activities).

Selecciona todos los que correspondan.

- Yes  
 No

14. If you answered yes in the previous question, check the appropriate options

Marca solo un óvalo.

- Cultural activities (internal student, language training, additional courses ...)  
 Sport activities  
 Solidarity and cooperation activities (volunteering, extracurricular practices ...)  
 Student representation (delegate of course, faculty ...)

15. 12. Have you had any training or research scholarship during your studies? \*

Selecciona todos los que correspondan.

- No  
 Yes

16. If you answered yes in the previous question, indicate 1 or more options

Marca solo un óvalo.

- Scholarship for language training at national and international level  
 Mobility scholarships (Erasmus ...)  
 Research grants (collaboration, training attached to projects ...)

## 17. 13. What is your work situation? \*

Marca solo un óvalo.

- I only study
- I study with some sporadic work
- I study and I have a part-time job related to my studies
- I study and have a part-time job unrelated to my studies
- I study and I have a full time job related to my studies
- I study and have a full-time job unrelated to my studies

## 18. 14. In which field of your profession would you like to work? (Check only one option) \*

Marca solo un óvalo.

- Education
- Community (e.g. sport clubs)
- Business
- Other

**C. ASSESSMENT OF COMPETENCES**

Evaluate the development, mastery and relevance of the following Transversal Competences on a scale of 1 to 5 according to what you consider to have been developed in the different subjects of the Degree (ESLP project included), the mastery or level of acquisition that you possess, and the relevance or importance that you attribute for your future professional development.

It is important that you answer all questions with the option that best identifies you. To do this, keep in mind that:

1- lowest; 5-highest.

- The competitions are grouped by competence units, it is requested that you value each one individually and not the group of them as a whole.

**15.1. COMPETENCE: ORGANIZATION AND PLANNING.**

19. \*

15.1.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
To order and structure ideas adequately	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having good time management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taking the initiative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discern what is important and what is a priority	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. \*

15.1.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
To order and structure ideas adequately	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having good time management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taking the initiative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discern what is important and what is a priority	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. \*

15.1.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
<b>To order and structure ideas adequately</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Having good time management</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Taking the initiative</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Discern what is important and what is a priority</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. 15.2. COMPETENCE: ORAL AND WRITTEN COMMUNICATION IN THE OWN LANGUAGE \***

15.2.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Developing organised and coherent speeches or oral presentations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressing complex ideas in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking in front of an audience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. \*

15.2.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Developing organised and coherent speeches or oral presentations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressing complex ideas in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking in front of an audience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. \*

15.2.3. How relevant is this Competence for your career?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Developing organised and coherent speeches or oral presentations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressing complex ideas in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking in front of an audience	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 25. 15.3. USE OF INFORMATION, COMMUNICATION AND TECHNOLOGY (ICT) \*

15.3.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having basic knowledge of ict	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understand and use different software for the handling of information (text processors, statistical packages ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Managing ict information (search, selection and integration of information)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. \*

15.3.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having basic knowledge of ict	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understand and use different software for the handling of information (text processors, statistical packages ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Managing ict information (search, selection and integration of information)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. \*

15.3.3. How relevant is this Competence for your career?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having basic knowledge of ict	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Understand and use different software for the handling of information (text processors, statistical packages ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Managing ict information (search, selection and integration of information)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 28. 15.4. COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE \*

15.4.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Delivering oral speeches in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading and understanding text in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating in writing in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating and interacting with people in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 15.4.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?) \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Delivering oral speeches in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading and understanding text in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating in writing in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating and interacting with people in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 30. 15.4.3. How relevant is this Competence for your career? \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Delivering oral speeches in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading and understanding text in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating in writing in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Communicating and interacting with people in another language	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 31. 15.5. DEVELOPMENT OF PLANNING AND DECISION MAKING \*

15.5.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to define a personal and professional project and set a goal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to make decisions (evaluate different alternatives before making a decision)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to learn and plan (learn from the past and present your actions for the future)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being aware of strengths weaknesses, opportunities and threats of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. \*

15.5.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to define a personal and professional project and set a goal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to make decisions (evaluate different alternatives before making a decision)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to learn and plan (learn from the past and present your actions for the future)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being aware of strengths weaknesses, opportunities and threats of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. \*

15.5.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to define a personal and professional project and set a goal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to make decisions (evaluate different alternatives before making a decision)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to learn and plan (learn from the past and present your actions for the future)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being aware of strengths weaknesses, opportunities and threats of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 34. 15.6. MANAGEMENT OF KNOWLEDGE AND INFORMATION \*

15.6.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
	(nada)	(poco)	(regular)	(bastante)	(mucho)
Being able to search and process different sources of information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to analyze and synthesize information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to critically present information in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. \*

15.6.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to search and process different sources of information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to analyze and synthesize information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to critically present information in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. \*

15.6.3. How relevant is this Competence for your career?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to search and process different sources of information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to analyze and synthesize information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to critically present information in writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 37. 15.7. TEAMWORK \*

15.7.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work collaboratively and cooperatively in an interdisciplinary team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Willing to compromise and identify with other points of view	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to respect and tolerate the ideas of others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to solve problems through dialogue and negotiation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to inspire and motivate groups	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. \*

15.7.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work collaboratively and cooperatively in an interdisciplinary team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Willing to compromise and identify with other points of view	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to respect and tolerate the ideas of others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to solve problems through dialogue and negotiation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to inspire and motivate groups	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. \*

15.7.3. How relevant is this Competence for your career?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work collaboratively and cooperatively in an interdisciplinary team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Willing to compromise and identify with other points of view	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to respect and tolerate the ideas of others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to solve problems through dialogue and negotiation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to inspire and motivate groups	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 40. 15.8. SOCIAL INTERACTION \*

15.8.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to establish relationships and contacts (networking)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to interact actively with experts and non-experts (using active listening)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathising with others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to express own ideas with confidence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. \*

15.8.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to establish relationships and contacts (networking)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to interact actively with experts and non-experts (using active listening)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathising with others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to express own ideas with confidence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. \*

15.8.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to establish relationships and contacts (networking)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to interact actively with experts and non-experts (using active listening)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathising with others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to express own ideas with confidence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 43. 15.9. ETHICAL AND SOCIAL COMMITMENT \*

15.9.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being a responsible, professional and ethical citizen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing and respecting diversity and a multi-cultural society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to the preservation of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstrating social responsibility and citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. \*

15.9.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being a responsible, professional and ethical citizen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing and respecting diversity and a multi-cultural society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to the preservation of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstrating social responsibility and citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. \*

15.9.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being a responsible, professional and ethical citizen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valuing and respecting diversity and a multi-cultural society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to the preservation of the environment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstrating social responsibility and citizenship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 46. 15.10. EMOTIONAL CONTROL \*

15.10.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work under pressure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to manage stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to tolerate frustration and adversity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 47. \*

15.10.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work under pressure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to manage stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to tolerate frustration and adversity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. \*

15.10.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to work under pressure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to manage stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to tolerate frustration and adversity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 49. 15.11. AUTONOMOUS WORK \*

15.11.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to learn autonomously	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being self-critical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to access available and necessary resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being actively involved in continuous learning and improvement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. \*

15.11.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to learn autonomously	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being self-critical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to access available and necessary resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being actively involved in continuous learning and improvement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. \*

15.11.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to learn autonomously	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being self-critical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Knowing how to access available and necessary resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being actively involved in continuous learning and improvement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 52. 15.12. ENTREPRENEURIAL ATTITUDE \*

15.12.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to detect new opportunities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being creative and innovative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taking the initiative to generate new projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to your own identity and professional development (personal brand)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trusting yourself (self-confidence)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. \*

15.12.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to detect new opportunities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being creative and innovative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taking the initiative to generate new projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to your own identity and professional development (personal brand)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trusting yourself (self-confidence)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. \*

15.12.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Being able to detect new opportunities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being creative and innovative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taking the initiative to generate new projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to your own identity and professional development (personal brand)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trusting yourself (self-confidence)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 55. 15.13. ADAPTATION TO NEW SITUATIONS \*

15.13.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Tolerating change and uncertainty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to transfer information and apply knowledge to practice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to work and study in another national or international context (being geographically mobile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. \*

15.13.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Tolerating change and uncertainty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to transfer information and apply knowledge to practice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to work and study in another national or international context (being geographically mobile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. \*

15.13.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Tolerating change and uncertainty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to transfer information and apply knowledge to practice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to work and study in another national or international context (being geographically mobile)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 58. 15.14. MOTIVATION \*

15.14.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having a desire to overcome difficult situations (motivation for individual development and achievement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having a positive attitude towards work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being involved at work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to achieving quality (by doing things well, with accuracy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. \*

15.14.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having a desire to overcome difficult situations (motivation for individual development and achievement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having a positive attitude towards work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being involved at work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to achieving quality (by doing things well, with accuracy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. \*

15.14.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (low)	2	3	4	5 (high)
Having a desire to overcome difficult situations (motivation for individual development and achievement)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Having a positive attitude towards work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being involved at work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being committed to achieving quality (by doing things well, with accuracy)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 61. 15.15. RESEARCH COMPETENCE \*

15.15.1. Are you developing this Graduate Competence during your course?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (nada)	2 (poco)	3 (regular)	4 (bastante)	5 (mucho)
Being able to detect needs and limit problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to design and manage data collection techniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to examine and interpret information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to develop a research report	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. \*

15.15.2. Rate yourself on this Graduate Competence (e.g. how competent are you at this?)

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (nada)	2 (poco)	3 (regular)	4 (bastante)	5 (mucho)
Being able to detect needs and limit problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to design and manage data collection techniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to examine and interpret information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to develop a research report	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. \*

15.15.3. How relevant is this Competence for your career?

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1 (nada)	2 (poco)	3 (regular)	4 (bastante)	5 (mucho)
Being able to detect needs and limit problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to design and manage data collection techniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to examine and interpret information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Being able to develop a research report	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. DEVELOPMENT, DOMAIN AND RELEVANCE OF TRANSVERSAL COMPETENCES.

64. 16. How much do you consider that the following areas have helped you to train in transversal competences? \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1(low)	2	3	4	5 (high)
Society	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Individual (myself)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Family	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peer group	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Previous studies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
University	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Work environment (Answer only if you have worked)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESLP project	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. 17. In general, how do you value your mastery of transversal competences? \*

Marca solo un óvalo.

- Nothing  
 Little  
 Normal  
 Quite  
 Much

66. 18. How have the different subjects of your Bachelor's degree or training actions helped you acquire these skills? \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (Nothing)	2 (Little)	3 (Normal)	4 (Quite)	5 (Much)
Basic training subjects (1st grade subjects)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compulsory subjects (the rest of subjects)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Optional assignatures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CRAU credits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curricular practices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
End of degree work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESLP project	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. 19. What importance do you attach to transversal skills for your job placement and professional development? \*

Marca solo un óvalo.

- Nothing  
 Little  
 Normal  
 Quite  
 Much

68. 20. What do you think transversal competences in professional development are relevant for? \*

Marca solo un óvalo por fila.

	1 (low)	2	3	4	5 (much)
Access the world of work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adapt to changing workplace conditions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Have a wider job offer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promote on the job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Achieve job stability and continuity in the workplace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Change job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### E. STRONG POINTS AND WEAK POINTS

21. Please think about the main potentialities and limitations of the training based on transversal competences you have received. What do you think are your most important strengths and weaknesses?

69. **STRONG POINTS:** indicate at least 2 aspects that you think have favored the development of training in transversal competences.

---

---

---

---

---

70. **WEAK POINTS:** Identify at least 2 aspects that you think have hindered the development of training in transversal competences

---

---

---

---

---

71. 22. How would you improve the training in transversal competences in the Bachelor's degree that you do?

---

---

---

---

---

72. 23. How satisfied are you with the transversal competences training received at the University? \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

---

Very      Very satisfied

73. Explain the previous answer

---

---

---

---

---

74. 24. How do you assess the applicability of university training in your future professional performance? \*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Notl      Very applicable

75. Explain the previous answer

---

---

---

---

---

76. 25. Do you think the training you have received meets the requirements of the labor market? \*

Marca solo un óvalo.

- Nothing  
 Little  
 Normal  
 Quite  
 Much

5/9/25, 11:09 a.m.

ESLP SPORTS LEADER QUESTIONNAIRE

77. 26. How would you improve university training to adjust it to current social and professional demands? (State at least 3 proposals or alternatives).

---

---

---

---

---

78. 27. Describe in this section those considerations and reflections that you want to record on the transversal competences and that are NOT included in the previous items.

---

---

---


---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

	<h2>INFORME DE ACTIVIDADES</h2>
<b>LÍDERES</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
<p>Nombre de los líderes que participan en la actividad.</p>	<p>Descripción de la actividad, lugar de celebración, fecha, horario, etc.</p>
<b>MENTOR</b>	<b>INFORMACIÓN DE LOS PARTICIPANTES</b>
<p>Nombre del mentor/es</p>	<p>Información relevante sobre los participantes, edades, número de participantes, estudios, género, etc.</p>
	<b>COMENTARIOS</b>
	<p>Comentarios a destacar sobre la actividad.</p>

Esta hoja en blanco es la contraportada, por lo que no lleva encabezado (hay un cambio de sección).