

# La adquisición de competencias transversales y docentes con proyectos de aprendizaje tutorado integrados en una WebQuest en el Grado de Infantil

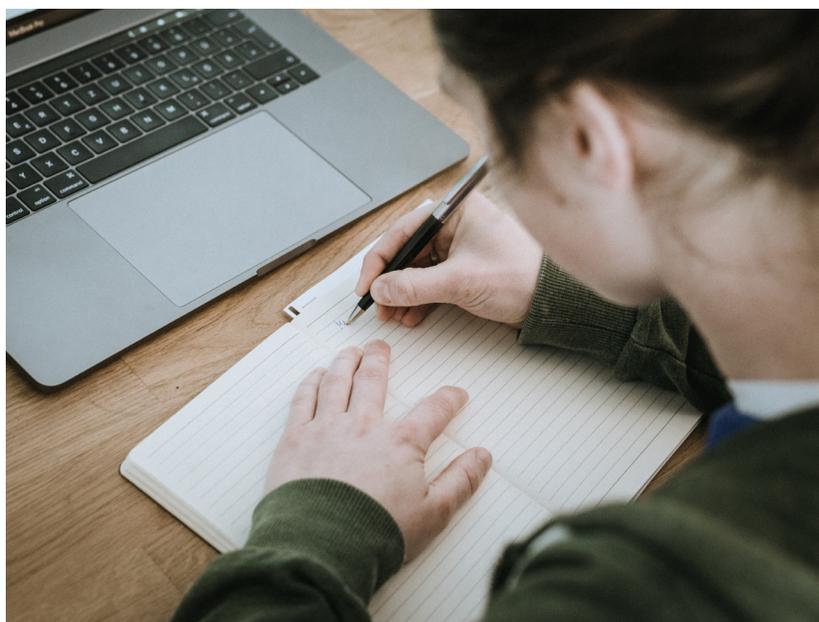
The acquisition of cross-curricular and teaching competencies with tutorial learning projects integrated in a WebQuest in the Early Childhood Degree

<https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1554>

Recibido: 11 de mayo 2023

Aprobado: 28 de agosto de 2023

Publicado: 28 de diciembre de 2023



Nuria Ureña Ortín<sup>1\*</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-2182-6050>

Francisco Alarcón López<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-8505-6342>

Iker Madinabeitia Cabrera<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6311-656X>

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Grupo Metodologías Activas, TIC y Evaluación en el área de didáctica de la expresión corporal y musical (MATE), Murcia, España; [nuriaur@um.es](mailto:nuriaur@um.es)

<sup>2</sup> Universidad de Alicante, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Grupo Estructura y Procesos Involucrados en los Deportes de Interacción, Alicante, España; [f.alarcón@ua.es](mailto:f.alarcón@ua.es)

<sup>3</sup> Universidad de Granada, Instituto Mixto Universitario Deporte y Salud (iMUDS), Grupo Estructura y Procesos Involucrados en los Deportes de Interacción, Granada, España; [ikermadi@ugr.es](mailto:ikermadi@ugr.es)

\* Autor de correspondencia:  
Nuria Ureña Ortín. Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Grupo de investigación en Educación Física y Deportiva (EUDIFE), Murcia, España, Campus de Espinardo, edificio n.º 9, 30100, Espinardo, Murcia. [nuriaur@um.es](mailto:nuriaur@um.es)

Para citar este artículo:  
Ureña Ortín, N., Alarcón López, Francisco., & Madinabeitia Cabrera, I. (2023). La adquisición de competencias transversales y docentes con proyectos de aprendizaje tutorado integrados en una WebQuest en el Grado de Infantil. *Papeles*, 15(30), e1554. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n30.1554>

## Resumen

**Palabras clave**  
Tecnologías de la información y de la comunicación, WebQuest, competencias, formación de docentes, Educación Física, enseñanza superior.

**Introducción:** el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para la adquisición de competencias transversales y docentes en la enseñanza superior, aunque habitual en algunas áreas, ha sido poco estudiado en la formación inicial del profesorado de infantil. El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de una metodología de proyectos de aprendizaje tutorado (PAT) integrada en una WebQuest (WQ) para facilitar la adquisición de competencias transversales y docentes de Educación Física en la formación inicial de maestros. **Metodología:** se aplicó un diseño de investigación cuasiexperimental con grupo control, test y postest en una asignatura de Educación Física del Grado de Infantil. A fin de recoger la información, se utilizó una escala validada para la autopercepción de competencias docentes de los estudiantes. La muestra, formada por 129 estudiantes de la Facultad de Educación, estaba dividida en dos grupos. Ambos recibieron la misma metodología PAT. Un grupo lo hizo a través de una WQ, mientras el otro grupo no utilizó ninguna metodología en red. **Resultados y discusión:** los resultados indicaron que el uso de WQ favoreció una mayor percepción de alumnado en la adquisición de competencias transversales. También se hallaron diferencias significativas entre los dos grupos en el aprendizaje de competencias docentes. **Conclusiones:** se constató que WQ después de su aplicación generó un impacto positivo en el alumnado en lo relativo a la adquisición de sus competencias laborales.

## Abstract

**Keywords**  
Information and communication technologies; WebQuest; competencies; teacher education; physical education; higher education.

**Introduction:** The use of information and communication technologies for the acquisition of cross-curricular and teaching competencies in higher education, although common in some areas, has been little studied in the initial training of Early Childhood teachers. The purpose of this study was to analyze the students' perception of using a WebQuest (WQ) to facilitate the acquisition of cross-curricular and professional competencies in Physical Education in the initial teacher training. **Methodology:** A quasi-experimental research design with a control group, pretest, and posttest was applied in a Physical Education subject of the Preschool Education Degree. The validated scale for students' self-perception of competences was used to collect this information. The sample, consisting of 129 students from the Faculty of Education, was divided into two groups. Both received the same methodology, Tutored Learning Projects. One group did it through a WQ, while the other group did not use any web-based methodology. **Results and discussion:** The results indicated that the use of WQ favoured a greater perception of students in the acquisition

of transversal competences. Significant differences were also found between the two groups in the learning of professional teaching competencies. **Conclusions:** It was found that the WQ resource, after its application, had a positive impact on students in terms of their acquisition of occupational competences.

## Introducción

La enseñanza universitaria actual destaca por una concepción del aprendizaje basado en la adquisición de competencias que deben adquirir los estudiantes universitarios en los programas formativos (Fraile Aranda et al., 2023). En otros términos, el graduado debe edificar su conocimiento y lograr una formación profesional y personal más completa y compleja (Fernández-Jiménez et al., 2017). Esta nueva situación demanda un aprendizaje asociado a la adquisición de un conjunto de competencias docentes genéricas y específicas relacionadas con el ejercicio de la labor que el graduado tendrá que desarrollar en su futuro laboral (Guerrero Romera, 2011). Desde este enfoque competencial los estudiantes son los principales protagonistas del proceso de aprendizaje y el docente debe ajustar su proceder formativo a la nueva normativa competencial (Fraile Aranda et al., 2023, p. 11). El concepto de *competencia* representa una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla (González y Wagenaar, 2010). Por tanto, el estudiante tiene que demostrar haber adquirido un saber hacer complejo como resultado de la integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes utilizados eficazmente en situaciones diferentes o para resolver una situación problemática (Guzmán Ibarra y Marín Uribe, 2011; Villardón Gallego, 2006) en un contexto determinado (Palacios Picos

et al., 2019). Según González y Wagenaar (2010), las competencias pueden ser de dos tipos: las transversales, que son genéricas y compartidas por todas las materias o los ámbitos de conocimiento, y las específicas, que están relacionadas con disciplinas concretas. Sobre estas últimas es necesario aclarar que, en el conjunto de las titulaciones de Grado de Magisterio, las competencias docentes son clave. De ahí que en algunos estudios se hayan establecido en estas últimas las competencias docentes genéricas propias de todos los perfiles de maestro y las específicas cuando aluden de forma concreta a un área (en este estudio, el área Educación Física) (Salcines et al., 2018). En esta línea, las competencias planificadas en las asignaturas del área de Educación Física del Grado de Infantil no pueden ser ajenas a las exigencias de una formación docente adecuada a estas tipologías de competencias.

**Las competencias pueden ser de dos tipos: las transversales, que son genéricas y compartidas por todas las materias o los ámbitos de conocimiento, y las específicas, que están relacionadas con disciplinas concretas.**

## 1.1 La metodología proyecto de aprendizaje tutorado con WebQuest

Este paradigma competencial de enseñanza universitario demanda una participación del alumnado en su aprendizaje y evaluación incorporando al mismo tiempo un escenario donde se fomente su autonomía (Manrique Arribas, 2017). Esto supone un reto para el profesorado universitario, que debe incluir nuevas metodologías, enfoques evaluativos y recursos en su docencia (Romero-Martín et al., 2017; Ruè, 2013; Zabalza Beraza, 2017), tales como la metodología denominada PAT (Barba Martín, 2012; López Luengo y Vicente Rodado, 2015; Manrique et al., 2010; Martínez-Mínguez, 2015, 2016; Martínez-Mínguez y Nieva, 2017; Manrique Arribas, 2017; Molina Soria et al., 2019; Nieva Boza et al., 2023). Una de sus mayores ventajas es el fomento a la autonomía cognoscitiva (Fernández-Jiménez et al., 2017), en la cual los alumnos distribuidos en grupos reducidos deben solucionar o dirigir problemas verdaderos, situaciones reales propias de su ejercicio profesional. Son varios autores los que han comprobado su eficacia en el desarrollo de competencias en la formación inicial universitaria de los maestros, al igual que otras metodologías activas (Arias-Gundín et al., 2008; Dueñas, 2001; Fernández Martínez-Arias et al., 2006; Hernández Trasobares y Lacuesta Gilaberte, 2007; Masero Moreno et al., 2016, 2017). No obstante, estos cambios metodológicos implican dificultades, tales como la necesidad de una mayor implicación docente durante el proceso de tutorización de los alumnos de manera más individualizada o el aumento en la dedicación del alumnado en la búsqueda de información y su posterior tratamiento. Una de las posibles soluciones ante este escenario es la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en

la formación inicial del profesorado (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2012; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Iskeceli-Tunc y Oner, 2016). Este contexto implica nuevas formas de enseñar y de aprender generadoras de cambios educativos que influyen en los estudiantes (Ospina y Garzón, 2021). En otros términos, Sosa Díaz et al., (2010) evidencian que las metodologías activas alineadas a las TIC, cuando son integradas debidamente, potencializan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta necesidad se ve igualmente reflejada en los planes de estudio de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria que establecen explícitamente la capacitación profesional de los nuevos profesionales en el uso de las TIC, así como su valoración social e integración curricular, competencia esta última considerada básica (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Por tanto, es necesario dotar de sentido pedagógico a las prácticas formativas y de evaluación virtuales para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos (Gómez Ruiz et al., 2010; Rodríguez Gómez et al., 2011). En cambio, autores como San Juan Rovera (2010) ofrecen resultados contradictorios en el uso de internet en el proceso de aprendizaje de competencias docentes. Aunque es una práctica habitual, en la educación superior la mayoría de los universitarios le otorgan un uso personal y de pasatiempo, siendo pocos los estudiantes que lo incorporan en su aprendizaje o su desarrollo estudiantil. En esta línea, autores como Castaño et al., (2017) se preguntan si los pasos que se están dando para preparar a los futuros maestros en el uso de las nuevas tecnologías es el adecuado.

Una de las herramientas que se han mostrado más eficientes a la hora de potenciar los procesos de aprendizaje ha sido el uso de WebQuest (WQ). Una WQ es una propuesta didáctica de investigación guiada que utiliza

principalmente recursos de internet. Abbit y Ophus (2008) la definen como estrategia instruccional en la que la mayor parte o toda la información utilizada por estudiantes está basada en internet. Además, considera el desarrollo de competencias básicas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual, prioriza la construcción del conocimiento mediante la transformación de la información en la creación de un producto y contiene una evaluación directa del proceso y los resultados del aprendizaje (Barba, 2010, p. 115). En este sentido, Katayama Cruz y Rojas Montero (2021) la delimitan como una actividad virtual de enseñanza constructivista centrada en el estudiante, que hace uso de teorías, métodos, estrategias, plataformas, blogs, comunidades sociales y otras fuentes obtenidas de internet, previamente seleccionados y contextualizados por los docentes de acuerdo con una estructura básica, con los siguientes elementos (Martín y Quintana, 2011): introducción, tarea, proceso (que incluye los recursos web), evaluación y conclusión. Desde el punto de vista metodológico, WQ se basa en el aprendizaje por descubrimiento, prioriza el propio proceso

de aprendizaje (no un contenido concreto) e impulsa la participación activa y autónoma del alumnado que, organizado en grupos y con una distribución de roles definidos, se presenta como el verdadero artífice de su propio conocimiento, bajo la orientación y guía del docente (Ortega Sánchez y Gómez Trigueros, 2017). Constituyen, por tanto, una excelente herramienta para la adquisición de habilidades de gestión y tratamiento de la información, así como de competencias pedagógicas y tecnológicas. Además, facilita la difusión, explicación y la entrega de material didáctico que demanda cualquier proyecto, sin que por ello el docente deje de ser un guía o tutor. En suma, las WQ ofrecen un marco metodológico que facilita un aprendizaje significativo del alumnado a través de la puesta en práctica de tareas en el mundo real, además de fomentar un aprendizaje activo y cooperativo usando información de internet (Álvarez González, 2011; Dodge, 1995; Lara y Repáraz, 2007). Estudios como los de Abbit y Ophus (2008) encuentran que el uso de las WQ puede tener un impacto positivo en las habilidades de trabajo colaborativo y las actitudes de los estudiantes.



## 1.2 Las WebQuest en la educación superior

La puesta en práctica de WQ en las etapas educativas de primaria y secundaria es un hecho (Masero Moreno et al., 2016). Sin embargo, hay una aplicación más escasa en la educación superior (Barba, 2010; Flores Lueg, 2015; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013; Rivera Patrón, 2010). Igualmente, los estudios que han usado WQ para mejorar las competencias docentes durante la formación inicial de los futuros maestros encuentran resultados poco esclarecedores (Abbit y Ophus, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Flores Lueg, 2015; Gülbahar et al., 2010; Martín y Quintana, 2011; Yang et al., 2011). Uno de los motivos puede estar relacionado con el tipo de trabajos presentados, siendo la mayoría de ellos publicaciones divulgativas y actas de congresos en los que se describen experiencias didácticas y análisis crítico (Álvarez González, 2011; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Lara y Repáraz, 2007; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Márquez et al., 2012; Palacios Picos, 2009; Flores Lueg, 2015; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013; Rojas Bahamón, 2017).

Tras lo expuesto, es necesario llevar a cabo investigaciones que exploren el impacto que pueden tener las WQ en el desarrollo de las competencias docentes de los estudiantes universitarios. En este sentido, Bernabé Muñoz (2008) defiende que la puesta en práctica de WQ desarrolla competencias como conocimientos generales básicos en el campo de estudio, habilidades informáticas básicas y capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. También Orcajada Sánchez et al., (2014) afirman que en el estudio que llevaron a cabo en tres asignaturas universitarias los estudiantes valoraron de forma muy positiva el uso de WQ, encontrando utilidad en ellas tanto para la superación de la asignatura en la que había sido implementada una WQ como para la

adquisición y el desarrollo de aprendizajes y la generación de competencias de la asignatura. Autores como Masero Moreno et al., (2016, 2017) encuentran que las WQ son actividades que promueven el desarrollo de las ocho competencias transversales que establece el proyecto Tuning, permitiendo introducir las TIC y cambiar los papeles que desempeñan los estudiantes y docentes en el aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez González, 2011; Castaño et al., 2015; Flores Lueg, 2015; Pérez y Dos Santos, 2016). También Pérez y Dos Santos (2016) afirman que el uso de las WQ en docencia universitaria estimulan un gran número de competencias relevantes, ya que proponen actividades de simulación de contextos profesionales. En esta misma línea, Corujo Vélez et al., (2020) hallaron en una muestra de estudiantes del Grado de Primaria que el uso de WQ facilitan el aprendizaje y la práctica de diversas competencias.

En este marco, la percepción del alumnado de su aprendizaje (autoevaluación), tal y como se ha comprobado con anterioridad (Corujo Vélez et al., 2020; Lara, 2006; Marsh, 2007; Orcajada Sánchez et al., 2014), puede ser una herramienta válida para que el profesorado universitario conozca la utilidad de estos recursos digitales. Como indican Salcines et al., (2018, p. 36), quizá es el momento de implicar realmente al estudiante no solo en la responsabilidad a la hora de desarrollar competencias, sino también en evaluarlas en uno mismo. En ese sentido, Baartman y Ruijs (2011) lo denominan percepción competencial entendida como el constructo de autoeficacia para medir las percepciones de los estudiantes sobre sus propias competencias. En consecuencia, resulta oportuno analizar en profundidad este recurso averiguando su utilidad en la adquisición de competencias transversales y docentes en el ámbito universitario, y con ello contribuir a obtener una visión más fiable de su impacto en los procesos educativos.

Considerando todo lo expuesto, esta investigación se planteó como objetivo analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de una metodología de PAT integrada en una WQ para facilitar la adquisición de competencias transversales y docentes genéricas y específicas de Educación Física en estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil, y más concretamente en la materia Didáctica de la Educación Física Infantil.

## Metodología

### 2.1. Diseño de la investigación

Esta investigación, de corte empírico, trató de recoger información de tipo descriptivo y correlacional, estableciendo comparaciones entre grupos. Por tanto, se aplicó un diseño de investigación cuasiexperimental con grupo control, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información (Martínez-Arias et al., 2014). En situación de pretest, se aplicó el cuestionario y a continuación se llevó a cabo la metodología práctica. A continuación, se utilizó el posttest para comprobar la existencia de diferencias significativas en relación con el pretest (figura 1).

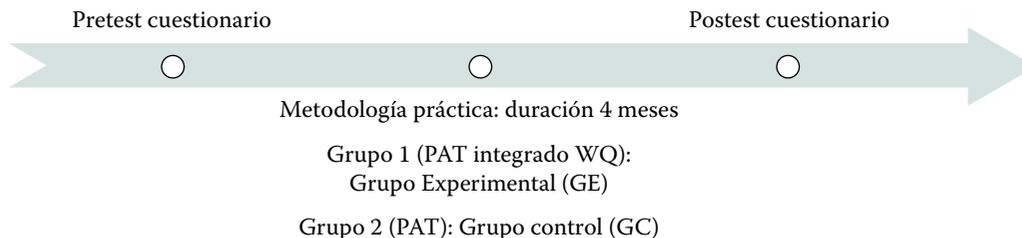
### 2.2. Participantes y contexto

El estudio se llevó a cabo en dos grupos de estudiantes que cursaron el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, concretamente en el Grado de Maestro en Educación Infantil en la asignatura de 4.º curso Didáctica de la Educación Física Infantil (6 créditos). De los créditos asignados a la asignatura, 2,2 eran presenciales y 3,8 no presenciales.

La muestra de participantes fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Thomas et al., 2015). La población diana correspondía a tres grupos de estudiantes, dos del turno de mañana y uno del turno de tarde, de los que se seleccionaron dos grupos, el grupo 1 (n = 67) con metodología PAT integrado en WQ y el grupo 2 con metodología PAT (n = 62) (tabla 1). Los dos investigadores-docentes que llevaron a cabo la investigación fueron previamente instruidos para aplicar la implementación práctica y los cuestionarios.

Se consideraron como criterios de inclusión estar matriculado en la asignatura y asistir con regularidad a clase (>80 % asistencia). Estas condiciones se organizaron en la asignatura a partir de un itinerario continuo y formativo.

**Figura 1.** Diseño de la investigación



**Tabla 1.** Porcentaje de los participantes según género, grupo y metodología aplicada

Universidad	N.º alumnos	Mujeres	Hombres	Metodología
UMU (grupo 1)	67 (100 %)	66 (98,5 %)	1 (1,5 %)	PAT con WebQuest (grupo experimental)
UMU(grupo 2)	62 (100 %)	60 (96,77 %)	2 (3,22 %)	PAT sin WebQuest (grupo control)

PAT: proyectos aprendizaje tutorado; WQ: WebQuest.

Todos los estudiantes firmaron un formulario de consentimiento informado para la participación del estudio después de recibir una explicación clara de los procedimientos experimentales. Todos los protocolos realizados en esta investigación cumplieron con los requisitos especificados en la Declaración de Helsinki.

## 2.3 Descripción del recurso

### WebQuest: metodología práctica

La metodología práctica bajo la que se desarrolló el estudio armonizaba las características que reúnen los PAT integrada en una WQ como tarea de aprendizaje-evaluación para desarrollar el trabajo grupal de la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil. En este caso, el trabajo grupal constituía el soporte metodológico para la adquisición de las principales competencias tanto transversales como docentes específicas de la asignatura debido al carácter predominantemente práctico de la asignatura. En suma, se seleccionaron los contenidos curriculares que permitían formar a los estudiantes en la didáctica específica de la asignatura de Educación Física, así como contribuir al correcto desarrollo del perfil de maestro en

Educación Infantil. Para la elaboración de la propuesta de la WQ, se siguió la estructura que determinan diferentes autores (figura 2): introducción y descripción de la tarea y del proceso para llevarla a cabo a través de subtareas con cuatro niveles: los recursos, la evaluación y una especie de conclusión ([www.um.es/defi](http://www.um.es/defi)).

### 2.3.1 Actividades de aprendizaje y evaluación del proyecto de aprendizaje tutorado incorporadas en la WebQuest

La WQ se presentó al alumnado del grupo 1 en septiembre durante dos sesiones presenciales de una hora cada sesión a partir de una actividad abierta de simulación real al contexto profesional de infantil aplicando el contenido propio de la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil (Hortigüela Alcalá et al., 2015) (<https://www.um.es/defi/2-tarea-a-desarrollar/>).

El proceso, para su elaboración, se organizó en cuatro niveles divididos en diferentes partes: una introducción, varios bloques (B1, B2, B3) y un resumen final. El nivel 1 guiaba en el proceso de realización de los grupos de trabajo. Todos los estudiantes debían realizar grupos reducidos de tres a



**Figura 2.** WebQuest Didáctica de la Educación Física Infantil: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusiones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dodge (1995), Göktepe (2014), Holgado Sáez (2010), Pierce McMahon (2013), Rojas Bahamón (2017) y Trovato (2013).

cuatro estudiantes y llevar a cabo la actividad desde una metodología cooperativa ([um.es/defi/3-1-proceso-1o-nivel/#1507048977348-713605ad-5a7d](https://www.um.es/defi/3-1-proceso-1o-nivel/#1507048977348-713605ad-5a7d)). Para el seguimiento de este trabajo cooperativo, el alumnado debía realizar un diario de trabajo que se revisaba en las tutorías para detectar que todos los miembros del grupo realizaban las tareas señaladas y evitar el “efecto polizón” (Barba Martín, 2012). Los niveles 2, 3 y 4 servían como guía de estrategia básica y parte del andamiaje para la realización de la actividad de simulación real que debían ser revisadas por el investigador-docente en numerosas ocasiones, estableciendo un mínimo de tutorías obligatorias (<https://www.um.es/defi/3-proceso/>) en las que se resolvían dudas, se orientaban en los documentos que podían utilizar y se revisaban los borradores del proyecto. Cada grupo presentaba la documentación en la fecha establecida. Se facilitó un amplio número de recursos para llevar a cabo las tareas. La última parte de la WQ consistía en una exposición oral y puesta en práctica de una de las sesiones de Educación Física elaboradas en el trabajo grupal en las máximas condiciones de realidad del contexto de infantil.

La evaluación se realizó mediante una rúbrica que recogía diferentes criterios para valorar el formato, los contenidos y la exposición oral y puesta en práctica. En esta sesión, se realizaba un proceso de evaluación triádica en el que se utilizaba el mismo instrumento de evaluación para realizar autoevaluaciones, coevaluaciones (evaluaciones entre iguales) y heteroevaluaciones (evaluaciones entre docente y estudiante) para triangular la información de la misma producción y generar aprendizaje y objetividad en las valoraciones (Pérez-Pueyo y Sobejano Carrocera, 2017). Esta sesión se convertía en un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo con un planteamiento que posibilitaba que el alumnado fuese protagonista directo y activo del proceso educativo. Igualmente,

es un proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (o corrija sus errores). De esta forma, se conseguía dar a conocer al alumnado los puntos fuertes del trabajo y subsanar los errores y enriquecerlo con ideas o nuevas propuestas (<https://www.um.es/defi/5-1-evaluacion-del-aprendizaje-proyecto-sesion-eva/>). Al finalizar la asignatura (diciembre), los grupos debían entregar el trabajo grupal incluido en la actividad propuesta en la WQ, previa a una tutoría final para resolver dudas.

## 2.4. Instrumentos y materiales

Para atender al objetivo de la investigación, se utilizó la escala para la autopercepción de competencias de los estudiantes (Salcines et al., 2018), que permitió recoger información del grado en que la materia favorece la adquisición de competencias transversales, docentes y docentes específicas de Educación Física. Con un análisis factorial confirmatorio, se comprobó la validez de constructo del cuestionario. Para dicho análisis, se utilizó una rotación varimax que identificó tres componentes, los cuales explicaron un 72 % de la varianza. La consistencia interna del cuestionario se obtuvo con el análisis de la fiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach. Los resultados mostraron una alta fiabilidad de la herramienta, ya que el valor  $\alpha$  fue superior o estuvo próximo a 0,9. La versión final del cuestionario constaba de 45 preguntas con una escala tipo Likert, donde 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante y 4 = Mucho, organizado en cuatro bloques (anexo 1); un primer bloque de preguntas identificativas (9 ítems), y tres bloques de preguntas en torno a competencias: bloque 1 con las competencias transversales que ha de adquirir todo estudiante universitario (13 ítems), bloque 2 relativo a competencias docentes (17 ítems) y bloque 3 sobre competencias específicas docentes de Educación Física (14 ítems).

## 2.5 Procedimiento

Para comenzar el estudio, se explicó en profundidad el proyecto de investigación a dos grupos que participaron en la investigación. Previamente, al alumnado se le especificó la finalidad del cuestionario y la intervención llevada a cabo. Se acometieron los principios fundamentales del código ético de Helsinki, incluso, consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en el momento deseado.

Se procedió a pasar el cuestionario e implementar la parte práctica de PAT con WQ y sin ella a los dos grupos a través del trabajo grupal que realizaron los estudiantes en la asignatura Didáctica de la Educación Física Infantil, que se cursaba en el primer cuatrimestre de 4.º curso del Grado de Educación Infantil. Ambos grupos de estudio experimentaron metodología PAT con la misma duración. Sin embargo, un investigador-docente incorporó en la metodología PAT una WQ (grupo 1 experimental) y otro investigador-docente realizó solo metodología PAT (grupo 2 control). Ambos investigadores tenían más de 15 años de experiencia docente. Tras la implementación de la metodología llevada a cabo en cada grupo, se procedió de nuevo a pasar los cuestionarios.



## 2.6 Análisis estadístico

Primero, se calculó la diferencia de la puntuación obtenida del cuestionario de autovaloración al terminar el curso menos la inicial para obtener una variable que refleje el grado de mejoría o empeoramiento de la puntuación del cuestionario, esto es, observar de forma cuantitativa el efecto que tuvo utilizar la WQ. Segundo, se realizó una recopilación de las variables de interés del estudio.

Para explorar las posibles asociaciones que existieron entre el grado de adquisición de competencias académicas y profesionales con el empleo de una WQ, se ha procedido al análisis t de muestras independientes. Asimismo, para observar el efecto procedente de utilizar o no la WQ sobre los diferentes bloques en los que se divide el cuestionario, se ha utilizado un análisis t de muestras apareadas.

El nivel de significación establecido fue de  $p < 0,05$ . La *d* de Cohen fue escogida para medir el tamaño del efecto de los análisis de muestras apareadas e independientes, y se interpreta con 0,1 como efecto pequeño, con 0,3 como efecto moderado y por encima de 0,5 como efecto grande. El análisis estadístico se procedió con el paquete estadístico JASP (versión 0.8.5.1).

## 3. Resultados y discusión: límites de la educación asertiva

### 3.1 Resultados obtenidos

En la tabla 3, se encuentran las medias, desviaciones típicas y el 95 % del intervalo de confianza para la media de cada bloque de competencias de interés del estudio. La prueba de Shapiro-Wilk no indicó una violación de la normalidad para las variables de interés.

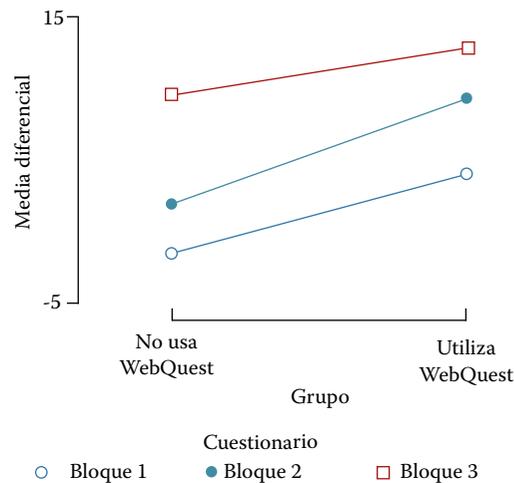
**Tabla 3.** Agrupación de datos descriptivos del bloque de competencias del estudio

Variables	No utiliza WQ				Usa WQ			
	Media	Desv. típ.	95 % de intervalo confianza		Media	Desv. típ.	95 % de intervalo confianza	
			Mínimo	Máximo			Mínimo	Máximo
Pre_Bloque_1	44,59	5,268	43,15	46,03	42,10	4,749	40,88	43,31
Pre_Bloque_2	48,83	7,179	46,87	50,79	40,90	5,776	39,42	42,38
Pre_Bloque_3	37,30	3,912	36,23	38,36	31,87	6,323	30,25	33,49
Post_Bloque_1	42,89	4,812	41,58	44,20	46,00	4,159	44,93	47,07
Post_Bloque_2	50,61	8,907	48,18	53,04	50,07	6,836	48,31	51,82
Post_Bloque_3	46,91	5,922	45,29	48,52	44,54	4,237	43,46	45,63
Dif_Bloque_1	-1,70	7,118	-3,65	0,24	3,90	6,123	2,33	5,47
Dif_Bloque_2	1,78	11,734	-1,42	4,98	9,16	8,327	7,03	11,30
Dif_Bloque_3	9,61	7,388	7,59	11,63	12,67	7,489	10,75	14,59

Nota: Desv. Típ = desviación típica; las medidas pre y post se refieren a las puntuaciones obtenidas del cuestionario realizado antes del curso y al terminar, respectivamente; Dif = medida diferencial calculada por la puntuación post menos puntuación pre; bloque 1 = competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario; bloque 2 = competencias docentes; bloque 3 = competencias docentes en EF.

Los resultados del análisis t de muestras independientes mostraron diferencias significativas del efecto de utilizar la WQ entre los tres bloques de competencias transversales y docentes genéricas y específicas ( $t = -4,54$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -0,848$ ;  $t = -3,847$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -0,726$ ;  $t = -2,201$ ;  $p = 0,030$ ;  $d = -0,411$ , respectivamente). Estos resultados se muestran en la figura 3.

El análisis t de muestras apareadas reflejó diferencias significativas en las puntuaciones del cuestionario en las medidas pre- y postcurso en el grupo que utilizó la WQ ( $t = -4,977$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -0,637$ ;  $t = -8,595$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -1,101$ ;  $t = -13,215$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -1,692$ , respectivamente). En el caso del grupo que no utilizó la WQ, se encontró, para el bloque 1 de competencias transversales, una diferencia marginalmente significativa ( $t = 1,759$ ;  $p < 0,084$ ;  $d = 0,239$ ), y una diferencia significativa en el bloque 3 de competencias ( $t = -9,560$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = -1,301$ ). Estos resultados se encuentran representados en la figura 4.



**Figura 3.** Puntuación diferencial del cuestionario dividida entre los tres bloques de competencias y los dos grupos. La puntuación diferencial se obtuvo calculando la puntuación resultante al terminar el curso menos la puntuación al inicio de curso, para observar de manera cuantitativa el efecto de utilizar o no la WQ

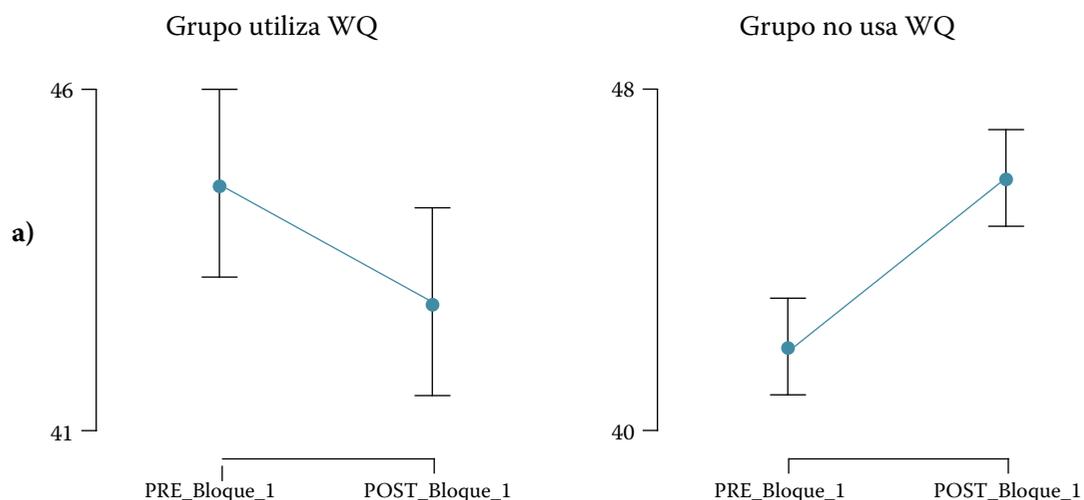
Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Discusión de resultados

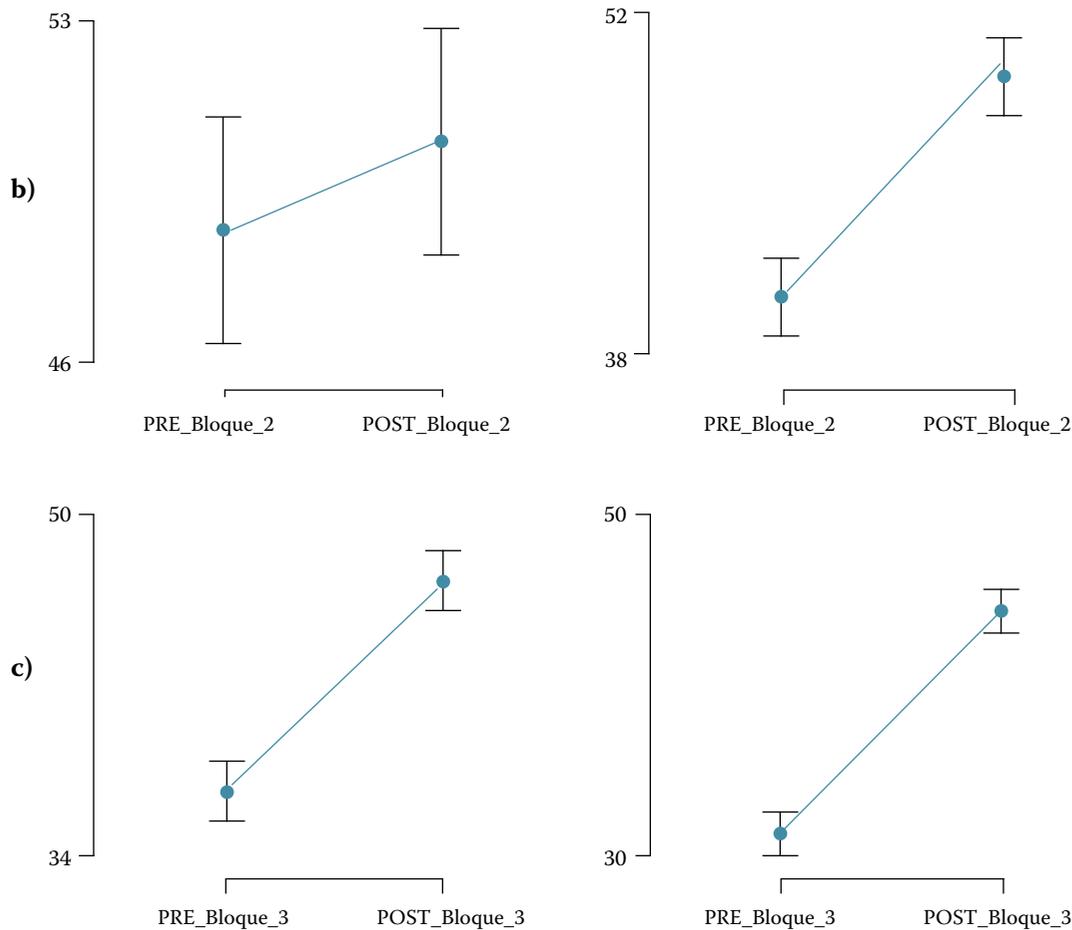
El principal resultado de esta investigación reveló diferencias significativas en la percepción del alumnado en relación con el nivel de adquisición de competencias transversales y docentes, genéricas y específicas del grupo experimental tras someterse a una intervención de cuatro meses de duración. El grupo experimental obtuvo diferentes significativas en los tres bloques de competencias. En cuanto al grupo control, se obtuvieron diferentes significativas en el grupo tres de competencias docentes específicas y una diferencia marginal en el grupo dos de competencias docentes genéricas. Estos hallazgos se explican por el uso de metodologías activas como PAT, así como por una evaluación en la que participa el alumnado (Martínez-Mínguez et al., 2019; Nieva Boza et al., 2020, 2023).

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de partida de que el empleo de las TIC es beneficioso para el alumnado universitario cuando estos están vinculados con metodologías activas. La literatura ha reportado que la incorporación de WQ en los métodos de

enseñanza-aprendizaje presentan resultados positivos (Bernabé Muñoz, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Dos Santos, 2022; Fernández-Jiménez et al., 2017; Göktepe, 2014; Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021; Lara, 2006; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Pierce McMahon, 2011; Pérez y Dos Santos, 2016; Rojas Bahamón, 2017; Sosa Díaz, 2013). Estos efectos podrían explicarse porque el uso de estrategias pedagógicas activas con TIC en educación superior permite cambios significativos en un modelo de formación por competencias docentes (Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Fernández-Jiménez et al., 2017; Fraile Aranda et al., 2023; Pierce McMahon, 2011). La incorporación de las TIC permite integrar el aprendizaje por competencias adaptándolo a las directrices del EEES (Castro Nuño et al., 2011). Hay datos empíricos que muestran que los estudiantes con acceso a herramientas con TIC llevan a cabo sus tareas en menos tiempo, demandan menos recursos y se gradúan mejor preparados para afrontar el mercado de trabajo, la formación de posgrado, la educación continua y el reciclaje profesional (Mitra y Steffensmeier, 2000).



**Figura 4.** Puntuaciones obtenidas del cuestionario antes y después de realizar el curso, diferenciadas por el uso o no de la WQ. La sección “a” se corresponde con el bloque 1 = competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario; la sección “b” se corresponde con el bloque 2 = competencias docentes; la sección “c” se corresponde con el bloque 3 = competencias docentes en educación física.



**Figura 4.** Continuación

Otro método que se ha hallado eficaz para evaluar la eficacia de las TIC con respecto al grado de adquisición de las competencias es la percepción de los alumnos (Lara, 2006; Torres Gastelú, 2015). De igual manera, el estudio de Baartman y Ruijs (2011) concluyó que los estudiantes son capaces de juzgar sus propias competencias de manera fiable. Ante esta realidad, el principal reto para la normalización de las TIC en educación superior es conseguir la impregnación de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la tecnología. Esto significa su uso habitual tal que las haga invisibles en el conjunto de metodologías activas. De esta forma, estarían permanentemente a disposición del alumnado y profesorado (Pérez Buendía, 2013).

Por otro lado, los resultados obtenidos apuntan en la misma dirección que los antecedentes en los que encontraron que las WQ constituyen el desarrollo de competencias transversales de su alumnado, tales como habilidades interpersonales, trabajo en equipo, conocimiento general básico en el campo de estudio, trabajo en grupo y habilidades informáticas básicas (Álvarez González, 2011; Bernabé Muñoz, 2008; Flores Lueg, 2015; Márquez et al., 2012). Este hecho, junto con metodologías activas y una participación del alumnado en su propia evaluación, propicia el desarrollo de competencias transversales, como la reflexión y la colaboración (Chiva Sanchis et al., 2021; Gómez-Ruiz et al., 2013). Complementariamente, Pérez y Dos Santos

**Las WQ, en combinación con los PAT, permiten el trabajo simultáneo, integrado y contextualizado tanto de las competencias docentes genéricas y específicas de la titulación como de las competencias transversales, acentuando el desarrollo de competencias en el manejo de información.**

(2016) indican que el uso de WQ estimula una serie de competencias relevantes, como la capacidad de crítica y autocrítica a través de la triple evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación).

En lo relativo a las competencias docentes genéricas y específicas, la aplicación de la WQ durante el PAT permitió que los participantes mejoraran su percepción en cuanto a las competencias laborales propias del docente en Educación Infantil, una de las prioridades educativas tanto en el ámbito nacional como europeo (Quintana Albalat y Higuera Albert, 2007). De esta manera, se pasa a introducir los contenidos de forma aplicada por medio de escenarios “reales”, como los que se podrán encontrar en su posterior vida profesional. El empleo de esta estrategia ha permitido que los estudiantes percibieran una mayor adquisición y formación sistemática de competencias docentes genéricas y específicas de la materia, integrando el saber hacer con el saber conocer y el saber ser. Además, posibilita conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde con los intereses de los estudiantes. El estudiante,

en el desarrollo de las tareas que integra la WQ y el *feedback* recibido, utiliza las técnicas propias de la disciplina, y así lo conduce a la aplicación de estos conocimientos a otras situaciones. Guzmán Ibarra y Marín Uribe (2011) concluyen que es necesario generar metodologías que ayuden a desarrollar dichas competencias docentes, que corresponderían con prácticas docentes concretas. Lemarié Oyarzún y Gallardo González (2011) sostienen que el uso de las WQ se justifica plenamente en titulaciones cuya encrucijada se basa en el currículo por competencias, debido a que los productos finales pueden ser fácilmente orientados a las competencias docentes específicas, como es el caso de la formación inicial de los estudiantes en el Grado en Educación Infantil. En la misma línea, el estudio de Corujo-Vélez et al. (2020), centrado en estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria, demuestra que el empleo de estrategias constructivistas usando WQ desarrolla el aprendizaje de competencias específicas y genéricas. También en la investigación de Roca Gómez et al. (2018) quedó de manifiesto el reconocimiento del alumnado en la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas en una propuesta expresivo-corporal implementada con WQ.

Consecuentemente, las WQ, en combinación con los PAT, permiten el trabajo simultáneo, integrado y contextualizado tanto de las competencias docentes genéricas y específicas de la titulación como de las competencias transversales, acentuando el desarrollo de competencias en el manejo de información (Pérez y Dos Santos, 2016). De esta forma, la percepción del alumnado es positiva en el aprendizaje por competencias gracias al enfoque constructivista propio de las metodologías utilizadas, así como el trabajo cooperativo y autónomo. Además, recibir una evaluación formativa y *feedback* durante la realización de las tareas permitió al alumnado ser más consciente de la calidad

de sus aprendizajes, así como aprender de los errores (Martínez-Mínguez et al., 2019; Nieva Boza et al., 2020, 2023). De este modo, los docentes universitarios se enfrentan a la necesidad de realizar un replanteamiento metodológico en cuanto a la forma de impartir sus materias, fomentando el desarrollo competencial del alumnado tanto del ámbito profesional como ciertas competencias generales o transversales. En esta labor, el docente puede encontrar una herramienta adecuada en la WQ (Bernabé Muñoz, 2008; Bernabé Muñoz y Adell Segura, 2006; Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021; Márquez et al., 2012; Flores Lueg, 2015; Lara y Repáraz, 2007; Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011; Palacios Picos, 2009; Pinya Medina y Rosselló Ramon, 2013). En función de lo anterior, las metodologías activas, frente a las metodologías tradicionales, requieren una mayor implicación del estudiante (Robledo Ramón et al., 2015), lo que conlleva mayor dedicación y mayor tiempo para aprender. Los profesores también se ven obligados a realizar un mayor esfuerzo para preparar problemas y guiar a los estudiantes. El uso de una WQ puede solventar esta dificultad, ya que el proceso está estructurado. La estructura sencilla y clara de las WQ permite a los estudiantes realizar trabajos complejos que requieren una mayor profundización y comprensión, al proporcionarles una guía de localización de recursos, previamente evaluados por el docente, y así focalizarse en la solución del problema y no en la búsqueda de información (Lemarié Oyarzún y Gallardo González, 2011). Con las WQ, se facilita al alumnado el acceso a nueva información, necesaria para el desarrollo de su profesión. En esta línea, el estudio de Lara y Repáraz (2007) concluyó que el empleo de la WQ es un buen medio para ayudar a los estudiantes al trabajo autónomo y cooperativo gracias a las guías (andamiaje) que podría ofrecer este recurso TIC. Así, en sintonía con los

indicado por Da Costa et al. (2018), las WQ son herramientas que pueden ayudar a los docentes a utilizar recursos web para hacer sus clases más dinámicas y participativas en las que el alumnado, en el momento de afrontar el trabajo autónomo, dispone de una dirección marcada por el docente para realizar las tareas que se le proponen.

Los resultados obtenidos también pueden explicarse por una característica importante que presentan las TIC en general (Castro Nuño et al., 2011; Lara y Repáraz, 2007), y las WQ en particular, como es la motivación (Bagiryan, 2014; Flores Lueg, 2015; Martín y Quintana, 2011) y refuerzo positivo (Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021). La WQ puede convertirse en un motivador para el estudiante, al aportar recursos reales que puedan usar para adquirir las competencias establecidas, en lugar de recurrir a libros de texto. Entre estos recursos, la WQ permite un acceso rápido a expertos, bases de datos de búsqueda y páginas de información actualizada para formar sus propias conclusiones (Pierce McMahon, 2011). Esta correlación entre la manera de acceder a la información que se utiliza tradicionalmente en la enseñanza reglada y la que ellos utilizan de manera cotidiana con las tecnologías, y en concreto de internet, produce un acercamiento a su habitualidad informativa, y así contribuir al aumento de la motivación del estudiante (Bagiryan, 2014). En definitiva, y tal y como afirman Márquez et al. (2012), permite que los alumnos se involucren en una forma de aprender más lúdica y dinámica.

## 5. Conclusiones

La percepción de los estudiantes del Grado de Educación Infantil, después de participar en la metodología PAT integrada en una WQ, mejoró en cuanto a competencias transversales o genéricas destacando la competencia

de trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el desarrollo del trabajo autónomo y la adaptación a situaciones nuevas. Del mismo modo, también se evidencia una mayor percepción en la adquisición de competencias docentes genéricas acentuando la competencia diseñar y animar situaciones de aprendizaje, implicar al alumno en su aprendizaje, así como el desarrollo de procesos de innovación en el aula. En el bloque de competencias específicas de Educación Física, en cuanto a la percepción del alumnado, destacaron las competencias saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza, diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física, saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física, tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas metodologías en las clases de Educación Física, así como analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte, y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas.

La principal aportación de este estudio se relaciona con el hecho de que aquellas metodologías de aprendizaje activo orientadas a proyectos de trabajo o estudios de caso que requieren más demandas cognitivas, actividades de autorregulación y autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje tienen una mayor percepción del alumno en la efectividad de adquisición de competencias si se integran a través de la red y, en particular, con WQ.

No obstante, esta conclusión debe matizarse y aceptarse en los propios límites de esta investigación. En primer lugar, la investigación se ha llevado a cabo en una materia concreta del Grado de Infantil, por tanto, ajustadas a titulaciones con peculiaridades propias como las de educación. A su vez, otra limitación es la recogida de información, habiendo sido

interesante triangular estos resultados con la percepción de los docentes o el rendimiento académico de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, la propuesta práctica se presentó como una actividad virtual que implicó una transformación en los ámbitos educativos, pedagógicos y didácticos (Katayama Cruz y Rojas Montero, 2021). No obstante, esta creciente realidad de incorporación de las TIC puede plantear inconvenientes. Como indican Gómez-Ruiz et al. (2013), puede aparecer una brecha tecnológica entre las experiencias y las propias características de estudiantes (nativos digitales) y docentes (inmigrantes digitales) (Prensky, 2001).

Finalmente, se sugiere desarrollar investigaciones científicas centradas en determinar las variables mediadoras que pueden explicar estos beneficios, como el grado de satisfacción que suscita estas herramientas en red o la capacidad de optimizar los tiempos de búsqueda de la información relevante, y así conocer mejor el verdadero impacto de la WQ en el aprendizaje por competencias de los estudiantes universitarios.

## Financiación

Esta investigación no ha tenido financiación externa.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

## Implicaciones éticas

Todos los estudiantes firmaron un formulario de consentimiento informado para la participación del estudio después de recibir una explicación clara de los procedimientos experimentales. Todos los protocolos

realizados en esta investigación cumplieron con los requisitos especificados en la Declaración de Helsinki.

## Contribución de los autores

La primera autora y segundo autor contribuyeron en el diseño de la propuesta de investigación y en la revisión final del artículo. La primera autora aplicó los distintos instrumentos. El tercer autor analizó los datos y participó en la redacción final. También supervisó el estudio y contribuyó en la versión final. Todos los autores han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

## Referencias

- Abbitt, J. y Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 16(4), 441-456. <https://www.learntechlib.org/p/26092/>
- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. J. (2012). Tecnologías emergentes: ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Penesi, D. Sobrino y A. Vázquez (eds.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell\\_Castaneda\\_emergentes2012.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf)
- Álvarez González, S. (2011). La WebQuest: Una actividad convincente para la enseñanza-aprendizaje del francés turístico. *Anales de Filología Francesa*, 19, 7-24. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/155511/136591>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011/90631>
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Bagiryan, D. (2014). Integration of WebQuests into esp course curriculum. En Pixel, *Conference proceedings: The future of education* (pp. 430-434). Libreria universitaria.it edizioni.
- Barba Martín, J. J., Martínez Scott, S. y Torrego Egado, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: Una experiencia en el Grado de Maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Barba, C. (2010). Les WebQuests a Catalunya. En C. Barba y S. Capella (coords.), *Los ordenadores en las aulas: La clave es la metodología* (pp. 97-115). Graó.
- Bernabé Muñoz, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior: Desarrollo y evaluación de competencias con TIC en la Universidad* [tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castellón].
- Bernabé Muñoz, I. y Adell Segura, J. (2006). El modelo WebQuest como estrategia para la adquisición de competencias genéricas en el EEES. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1-18. <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/iolanda-bernabe-munoz.pdf>
- Carvalho, F. B. da C. M. de, Lima, C. P. de, Dutra, A., Rosa, V. F. da y Oliveira, J. de. (2018). Uso de recursos podcast e WebQuest no estudo do tema avaliação na educação infantil. *Textolivre Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 92-205. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.192-205>
- Castaño, R., Jenaro C. y Flores, N. (2017). Percepciones de estudiantes del Grado de Maestro sobre el proceso y resultados de la enseñanza semipresencial —*blended*

- learning—*. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 52. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/2>
- Castaño, R., Poy, R., Tomşa, R., Flores, N. y Jenaro, C. (2015). Pre-service teachers' performance from teachers' perspective and vice versa: Behaviors, attitudes and other associated variables. *Teachers and Teaching*, 21(7), 894-907. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995487>
- Castao-Muoz, J., Duarte, J. y Teresa, S. V. (2015). Determinants of Internet use for interactive learning: An exploratory study. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 4(1), 24-31. <https://www.learntechlib.org/p/150688/>
- Castro Nuño, M., Gómez-Calero Valdés, M. P., Pablo-Romero Gil-Delgado, M. del P., Sanz Díaz, M. T. e Yñiguez Ovando, R. (2011). Una experiencia en la docencia de introducción a la economía a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 43-57. <https://revistas.um.es/rie/article/view/111131/126922>
- Chiva Sanchis, I., Ramos Santana, G., Moral Mora, A. M. y Pérez Carbonell, A. (2021). Validación de una escala reducida para valorar competencias básicas de aprendizaje del alumnado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 129-145. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15125>
- Corujo Vélez, C., Gómez del Castillo, M. T. y Merla González, A. E. (2020). Constructivist and collaborative methodology mediated by ICT in Higher education. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 57, 1-57. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/195965/corujopdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Da Costa, F. B., Pereira, C., Dutra, A., Da Rosa, V. F. y De Oliveira, J. (2018). Uso de recursos podcast e WebQuest no estudo do tema avaliação na educação infantil. *Textolivre Linguagem e Tecnologia*, 11(2), 92-205. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.192-205>
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Dueñas, V. H. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colombia Médica*, 32(4), 189-196. <https://colombia-medica.univalle.edu.co/index.php/colombia-medica/article/view/209/212>
- Fernández Martínez, M., García Sánchez, J. N., Caso Fuertes, A. de, Fidalgo Redondo, R. y Arias Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: Revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69066/00820083000114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández-Jiménez, C., Polo Sánchez, M.ª T. y Fernández Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de aprendizaje basado en problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios sobre Educación*, 32, 73-93. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/43286/1/4.pdf>
- Flores Lueg, C. (2015). Análisis de las experiencias docentes con implementación del WebQuest en educación superior. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.21556/educ-tec.2015.52.602>
- Fraile Aranda, A., Manrique Arribas, J. C., Romero Martín, M. R. y Vallés Rapp, C. (coords.) (2023). *Evaluar competencias docentes del profesorado: Guía práctica para la evaluación de las competencias del docente de Educación Física y otras áreas*. Pirámide.
- Göktepe, S. (2014). A WebQuest example for mathematics education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2175-2179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.539>

- Gómez Ruiz, M. A., Gallego Noche, B., Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). DiagWeb: Una experiencia de enseñanza basada en proyectos tutorados en educación superior mediante una WebQuest alojada en Moodle. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 24. <https://revistas.um.es/red/article/view/125221/117191>
- Gómez-Ruiz, M. Á., Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2010). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto. [https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf)
- Guerrero Romera, C. (2011). La evaluación del aprendizaje orientada a la evaluación por competencias en el Grado de Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 13. [https://www.eduso.net/res/pdf/13/eval\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/eval_res_13.pdf)
- Gülbahar, Y., Madran, R. O. y Kalelioglu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive WebQuest environment: "Web Macerasi". *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 139-150.
- Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192012.pdf>
- Hernández Trasobares, A. y Lacuesta Gilberte, R. (2007). Aplicación del aprendizaje basado en problemas (PBL) bajo un enfoque multidisciplinar: Una experiencia práctica. En J. C. Ayala Calvo (coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro* (pp. 30-43). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2232506>
- Holgado Sáez, C. (2010). Las WebQuest en la docencia universitaria: Aprendizaje colaborativo con LAMS. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 24, 1-18. <https://revistas.um.es/red/article/view/125281/117221>
- Hortigüela Alcalá, D., Salicetti Fonseca, A., Hernando Garijo, A. y Pérez Pueyo, Á. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física: Análisis de su percepción sobre la práctica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265. [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177214/agora\\_17\\_3d\\_hortiguela\\_et\\_al.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177214/agora_17_3d_hortiguela_et_al.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Iskeceli-Tunc, S. y Oner, D. (2016). Use of WebQuest design for inservice teacher professional development. *Education and Information Technologies*, 21, 319-347. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9323-y>
- Katayama Cruz, E. y Rojas Montero, J. A. (2021). WebQuest como escenario para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales. *Hamut'ay*, 8(3), 54-61. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i3.2332>
- Lara, S. (2006). *Estudio de la eficacia de la WebQuest para fomentar el aprendizaje activo en alumnos universitarios* [conferencia]. V International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE2006), Sevilla, España.
- Lara, S. y Repáraz, C. (2007). Eficacia de las WebQuest para el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 731-756. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i13.1256>
- Lemarié Oyarzún, F. y Gallardo González, M. (2011). Las WebQuest como recurso didáctico.

- tico en el aprendizaje basado en problemas: Su uso en el aprendizaje de TIC. En *Nuevas ideas en informática educativa* (pp. 129-135). TISE. <https://www.tise.cl/volumen7/TISE2011/Documento17.pdf>
- López Luengo, M.<sup>a</sup> A. y Vicente Rodado, F. (2015). Proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica inicial de las estudiantes del Grado Educación Infantil. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 959-978). Universidad Cantabria.
- Manrique Arribas, J. C. (2017). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorados en la formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 36-41. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.696>
- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R. y Real Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado: Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes (REEFD)*, 388, 39-57. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/53593/El-potencial-de-los-proyectos-de-aprendizaje-tutorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez, C., Rocha, R., Bruna, C., Inzunza, B. y Druck, S. (2012). WebQuest de genética humana para carreras de área de la salud. *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.365>
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and usefulness. En R. P. Raymond y J. C. Smart (eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Springer.
- Martín, M. V. y Quintana, J. (2011). Las WebQuests en el ámbito universitario español. *Digital Educational Review*, 19, 36-55. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108630/1/597552.pdf>
- Martínez Mínguez, L. (2015). Proyecto docente psicomotriz: "Buena práctica" en el Grado de Educación Infantil de la UAB. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo y E. García Ruiz (eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 1093-1120). Universidad Cantabria.
- Martínez Mínguez, L. y Nieva Boza, C. (2017). Proyecto de aprendizaje tutorado: Sesión de psicomotricidad. Buena práctica para estudiantes y profesorado del Grado en Educación Infantil de la UAB. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 702-708. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.804>
- Martínez-Arias, R., Castellanos, M. A. y Chacón, J. C. (2014). *Métodos de investigación en psicología*. EOS.
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C. y Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Masero Moreno, I., Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M. J. (2016). Las TIC y las matemáticas en la economía y la empresa: Análisis de una experiencia con WebQuest. En R. Roig-Vila (ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 869-875). Octaedro.
- Masero Moreno, I., Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M. J. (2017). Una cuestión de voluntades: El desarrollo de com-

- petencias no matemáticas en las asignaturas de Matemáticas en Economía, Empresa y Finanzas. En *VIII Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 14-21). Universidad de Sevilla. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64612/Una%20cuesti%c3%b3n%20de%20voluntades\\_el%20desarrollo%20de%20competencias....pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/64612/Una%20cuesti%c3%b3n%20de%20voluntades_el%20desarrollo%20de%20competencias....pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Matos Eugênio Cunha, F. dos S. (2022). *Web-Quest: Práctica pedagógica y competencias docentes* [tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares]. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/160511/Matos\\_Eugenio\\_Cunha\\_Fabianadossantos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/160511/Matos_Eugenio_Cunha_Fabianadossantos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mitra, A. y Steffensmeier, T. (2000). Changes in student attitudes and student computer use in a computer-enriched environment. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(3), 417-433. <https://doi.org/10.1080/08886504.2000.10782289>
- Molina Soria, M., López-Pastor, V. M., Pascual Arias, C. y Barba Martín, R. A. (2019). Los proyectos de aprendizaje tutorado como buena práctica en educación física en primer curso de doble titulación (Educación Infantil y Educación Primaria). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11988>
- Nieva Boza, C., Martínez-Mínguez, L. y Moya Prados, L. (2020). Formative assessment in Project of Co-Oriented Psychomotor Learning (PCo-OPL): Student perceptions on acquisition of professional skills. *Sportis: Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 6(2), 327-346. <https://doi.org/10.17979/sportis.2020.6.2.6109>
- Nieva Boza, C., Martínez-Mínguez, L. y Moya Prados, L. (2023). Posibilidades y limitaciones de la evaluación formativa en los proyectos de aprendizaje tutorados. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 105-131. <https://doi.org/10.12800/CCD.V18I55.1939>
- Orcajada Sánchez, N., Mirete Ruiz, A. B. y García Sánchez, F. A. (2014). La WebQuest como estrategia de aprendizaje en educación superior. En A. B. Mirete Ruiz y M. Sánchez Martín (eds.), *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 31-41). Editum.
- Ortega Sánchez, D. y Gómez Trigueros, I. M.<sup>a</sup> (2017). Las WebQuests y los MOOCs en la enseñanza de las ciencias sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 205-220. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Ospina, E. y Garzón, J. (2021). El uso de videos educativos para la mejora de la motivación del alumnado en el aula de educación física. *Papeles*, 15(29), e1458. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1458>
- Palacios Picos, A. (2009). Las WebQuest como estrategias metodológicas ante los retos de la convergencia europea de educación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 235-249. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91967/00820113014590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palacios Picos, A., López-Pastor, V. y Fraile Aranda, A. (2019). Perception questionnaire of teaching competencies in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>
- Pérez Buendía, C. (2013). *Los cinco reinos: Diseño de materiales usando las nuevas tecnologías y evaluación de aprendizajes* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Pérez-Pueyo, Á. y Sobejano Carrocera, M. (2017). Elaboración de instrumentos (escalas de valoración y graduadas) para la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educa-*

- ción y Aprendizaje*, 3(2), 808-814. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.823>
- Pérez, A. y Dos Santos, F. (2016). Análisis de estudios académicos sobre WebQuest aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Revista de Medios y Educación*, 49, 135-148. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.09>
- Pierce McMahan, J. (2011) La aplicación de la teoría del constructivismo al aprendizaje de lenguas para fines específicos a través de la WebQuest. *Innovación Educativa*, 21, 279-288. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/39>
- Pinya Medina, C. y Rosselló Ramon, M. R. (2013). La WebQuest como herramienta de enseñanza-aprendizaje en educación superior. *EduTec-e: Revista de Tecnología Educativa*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.26>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Quintana Albalat, J. y Higuera Albert, E. (2007). *Les Webquest, una metodologia d'aprenentatge cooperatiu, basada en l'accés, el maneig i l'ús d'informació de la Xarxa*. Universidad de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1921/1/QDU\\_11.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1921/1/QDU_11.pdf)
- Rivera Patrón, Y. P. (2010). Evaluación de las WebQuests como recurso didáctico en la educación superior. *Enseñanza and Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 28(1), 139-155. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ense-2010-28-1-5025/Evaluacion\\_WebQuest.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:Ense-2010-28-1-5025/Evaluacion_WebQuest.pdf)
- Robledo Ramón, P., Fidalgo Redondo, R. Arias Gundín, O. y Álvarez Fernández, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rocu Gómez, P., Blández Ángel, M. J. y Sierra Zamorano, M. Á. (2019). Construyendo aprendizajes en expresión corporal a través de WebQuest: Un estudio de caso múltiple. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1013-1029. <https://dx.doi.org/10.5209/iced.59905>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S. y Gómez Ruiz, M. Á. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94122/00820123015062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M. S., Gallego Noche, B., Gómez Ruiz, M. Á. y Quesada Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: Un camino por recorrer en la universidad. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rojas Bahamón, M. J. (2017). Propuesta de práctica investigativa con la WebQuest: Estrategia pedagógica de comprensión del concepto e importancia del "bosque". *Hamut'ay*, 4(2), 65-79. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v4i2.1473>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Ruè, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario: Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 17-22. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5516/5507>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y

- profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- San Juan Rivera, I. G. (2010). *Estudio de caso: El uso de internet entre los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura del plantel Centro Histórico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/11831.pdf>
- Sosa Díaz, M.ª J. (2013). *La WebQuest: Ventajas e inconvenientes como recurso educativo [conferencia]. V Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño y Evaluación de Contenidos Educativos Reutilizables*. [https://web.upsa.es/spdece08/contribuciones/146\\_poster\\_WEBQUESTdefinitiva.pdf](https://web.upsa.es/spdece08/contribuciones/146_poster_WEBQUESTdefinitiva.pdf)
- Sosa Díaz, M.ª J., Peligros García, S. y Díaz Muriel, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 148-179. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72867/BUENAS\\_PRACTICAS\\_ORGANIZATIVAS\\_PARA\\_LA\\_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72867/BUENAS_PRACTICAS_ORGANIZATIVAS_PARA_LA_I.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Thomas, J. R., Martin, P., Etnier, J. L. y Silverman, S. J. (2022). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Torres Gastelú, C. A. (2015). Percepción de estudiantes universitarios sobre el modelo educativo y sus competencias en TIC. *Educere*, 19(62), 145-156. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641005012.pdf>
- Trovato, G. (2013). Las nuevas metodologías didácticas en el aprendizaje del español L2: La *WebQuest* y sus aplicaciones en el ámbito del español del turismo. *Revista de Lenguas modernas*, 18, 299-311. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rfm/article/view/12368/11622>
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Yang, C., Tzuo, P. y Komara, C. (2011). Using WebQuest as a universal design for learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(3), 21-29. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i3.4121>
- Yenmez, A. A., Özpınar, İ. y Gökçe, S. (2017). Use of WebQuests in mathematics instruction: Academic achievement, teacher and student opinions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1554-1570. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151891.pdf>
- Zabalza Beraza, M. Á. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

## Anexo

### Anexo 1. Bloques de competencias transversales y docentes

**Tabla 1.** Relación de ítems y constructo

Bloque I: Competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario	<b>Analizar y sintetizar</b>
	1.1 Organizar y planificar
	1.2 Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa
	1.3 Comunicarse gestual y corporalmente
	1.4 Conocer una lengua extranjera
	1.5 Utilizar la TIC en el ámbito de estudio
	1.6 Trabajar en equipo
	1.7 Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)
	1.8 Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)
	1.9 Razonar de forma crítica y reflexiva
	1.10 Desarrollar un compromiso ético
	1.11 Desarrollar un aprendizaje autónomo
	1.12 Adaptarse a situaciones nuevas
1.13 Desarrollar la creatividad	
Bloque II: competencias Docentes	2.1 Conocer las características organizativas de los centros educativos
	2.2 Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa
	2.3 Diseñar situaciones de aprendizaje
	2.4 Animar situaciones de aprendizaje
	2.5 Gestionar la progresión de los aprendizajes
	2.6 Diseñar estrategias de atención a la diversidad
	2.7 Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad
	2.8 Implicar al alumnado en su aprendizaje
	2.9 Implicar al alumnado en la vida del centro
	2.10 Participar en la gestión del centro
	2.11 Informar a las familias sobre la evolución de su hijo o hija
	2.12 Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo o hija
	2.13 Implicar a las familias en la vida del centro
	2.14 Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
2.15 Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	
2.16 Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	
2.17 Poner en marcha procesos de investigación en el aula	

Bloque III: competencias docentes en educación física	3.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física
	3.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las necesidades educativas especiales (NEE)
	3.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional
	3.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración y evolutiva, y del desarrollo psicomotor
	3.5. Diseñar, modificar o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices
	3.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formulativo y cultural
	3.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza
	3.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza
	3.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas
	3.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular
	3.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural
	3.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física
	3.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las distintas metodologías en las clases de Educación Física
	3.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte, y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas