

Rendimiento académico y percepción de competencias en los Trabajos Finales de Título en Educación Física

Academic Performance and Competence Perception in Physical Education Final Year Projects

Esther Magaña-Salamanca¹ 

Víctor M. López-Pastor¹ 

Juan Carlos Manrique-Arribas¹ 

¹ Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Segovia, España

Autor para la correspondencia:

Esther Magaña Salamanca,
esther.magana@uva.es

Título abreviado:

Competencias en los trabajos finales de título de educación física

Cómo citar el artículo:

Magaña-Salamanca, E., López-Pastor, V. M., & Manrique-Arribas, J. C. (2023). Rendimiento académico y percepción de competencias en los Trabajos Finales de Título en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 57-77. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1950>

Recepción: 15 julio 2022 / **Aceptación:** 2 septiembre 2022

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad analizar en qué medida el rendimiento académico global mostrado en el grado/máster determina el grado/nivel de competencias adquiridas en los Trabajos de Fin de Título (Grado -TFG- y Máster -TFM-) en la formación inicial del profesorado (FIP) de Educación Física (EF).

Para la realización del estudio se han tenido en cuenta las respuestas obtenidas a partir de un cuestionario elaborado ad hoc, basado en estudios sobre escalas de percepción de competencias. Para ello se ha contado con un total de 325 participantes de 34 universidades españolas, 186 estudiantes y 139 egresados.

Se ha llevado a cabo un diseño comparativo-correlacional en el que se vinculan variables de percepción de competencias adquiridas en los TFG/TFM (transversales, docentes genéricas y docentes específicas de EF) por parte de estudiantes y egresados de FIP- EF y la variable relacionada con el rendimiento académico global mostrado por dichos estudiantes y egresados a lo largo del Grado/Máster.

Los resultados comprueban la relación significativa entre el rendimiento académico global en la FIP-EF del alumnado y egresados y las competencias estudiadas (transversales, docentes genéricas y docentes específicas de EF), descubriendo que cuanto mayor es el rendimiento académico mayor es su percepción de competencia.

Palabras clave: formación inicial, Trabajo Fin de Grado, Trabajo Fin de Máster, autopercepción competencial, rendimiento académico.

Abstract

The aim of this study is to analyze the extent to which the overall academic performance shown in the degree/master's degree determines the degree/level of competences acquired in the Final Degree Projects (Degree -FDP- and Master's Degree -MDP-) in Pre-service Teacher Education (PTE) in Physical Education (PE).

The study considered the responses obtained from an ad hoc questionnaire, based on studies on competence perception scales. A total of 325 participants from 34 Spanish universities, 186 students and 139 graduates took part in the study.

A comparative-correlational design was carried out, linking variables of perception of competences acquired in the FDP/MDP (transversal, generic teaching, and specific teaching of PE) by students and graduates of PTE-ET and the variable related to the overall academic performance shown by these students and graduates throughout the Bachelor's/Master's degree.

The results prove the significant relationship between the overall academic performance of students and graduates in the PTE-EF and the competences studied (transversal, generic teaching, and specific teaching of PE), finding that the higher the academic performance, the higher their perception of competence.

Key words: pre-service teacher education, Final Degree Project, Final Master's Degree Project, self-perception of competence, academic performance.



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

Introducción

La sociedad ha estado marcada por constantes transformaciones y cambios en el sistema educativo, pasando de un sistema basado en objetivos en la Ley del 71, la Ley General de Educación de 1970, que trataba de demostrar su grado de consecución a través de la medición de unos resultados de aprendizaje, al actual, sobre todo a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, que incorporaba un enfoque basado en competencias, encaminado a que el alumnado aprendiera a desenvolverse de manera autoconsciente y autodirigida en el modelo de sociedad, consiguiendo ser más competentes y estando más cualificados; además de ser capaces de actualizar sus destrezas y conocimientos de forma continua (Camoiras et al., 2018; Chocarro et al., 2007).

En la enseñanza universitaria, más en concreto en la formación inicial del profesorado de Educación Física (FIP-EF), se utilizan los trabajos de fin de título (TFG y TFM) para demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de aprendizaje y, en este caso, las competencias conseguidas. En lo referente a éstas, la Educación Superior las clasifica en (1) transversales (perfil formativo y profesional, más allá del currículo), (2) genéricas (comunes a todas las profesiones, nos centraremos en la docencia) y (3) específicas (relativas a una determinada área, en este caso a la EF) (Salcines et al., 2018).

Por otra parte, además del grado de adquisición de las competencias que los títulos programan, es necesario correlacionarlo con el rendimiento académico global de los estudiantes universitarios. Puede entenderse, por tanto, que la autopercepción de competencias mostradas en los trabajos de fin de título, que se supone recogen una gran parte de las establecidas, se corresponde con la calificación final obtenida y los aprendizajes conseguidos. En este ámbito existe un vacío científico, el cual se intentará cubrir y dar respuesta a partir de esta investigación. Además, se aprovecha la ocasión para cuestionarse si estos trabajos de fin de título realmente reflejan todas las competencias del Grado desarrolladas durante el proceso formativo o únicamente una parte de ellas.

El rendimiento académico

Uno de los indicadores del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje al que se le ha prestado particular atención es el rendimiento académico mediante la obtención de una calificación impuesta, normalmente, por el profesor (Oyarzún et al., 2012). Según Beltrán (1998), el Rendimiento Académico (RA) se entiende como la expresión cuantitativa-cualitativa que mide los logros y la construcción de los conocimientos en los estudiantes de las distintas etapas del proceso educativo. Sin embargo, González y González (2014) lo entienden como el promedio de calificaciones obtenidas al final del curso en determinadas asignaturas. Asimismo, distintos autores como Jiménez (2000) y Cominetti y Ruiz (1997) defienden que se trata del nivel de

conocimientos expresado en un área o una asignatura, a partir del proceso de evaluación aplicado en armonía con los factores que influyen en el hecho educativo, como pueden ser el contexto educativo, la calidad de la enseñanza o la actuación docente.

Centrándonos en la etapa universitaria, Gutiérrez-Monsalve et al. (2021) afirman que se trata de un concepto complejo en sí mismo y se entiende como el valor atribuido a los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios en un área temática determinada que se compara con el nivel de conocimientos esperado en sus pares. Ante esta afirmación, surge la duda acerca de si es necesario establecer comparaciones con otros estudiantes para concretar su rendimiento. Oliva et al. (2011) entiende el RA como las calificaciones finales cuantitativas que se obtienen en cada asignatura. Inicialmente podría hablarse de éxito o fracaso (aprobado o suspenso; apto o no apto) según los límites planificados por la institución correspondiente para determinar su consecución o no. Sin embargo, es conveniente considerar la distribución de los porcentajes posibles entre los diferentes grados de "apto" (probado, notable, sobresaliente, matrícula de honor). En teoría, la valoración del RA establece la relación entre lo que el estudiante aprende y lo que se logra dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se termina valorándolo con una calificación. Dado que resulta habitual identificar el rendimiento con los resultados de aprendizaje, Rodríguez et al. (2004) diferencian dos categorías: el RA inmediato (refiriéndose a las notas) y el mediato (refiriéndose al aprendizaje adquirido y los logros personales).

De esta manera, el RA general es considerado como un indicador imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad en todas las etapas educativas. Este estudio se centrará concretamente en la formación inicial del profesorado (Montero Rojas & Villalobos Palma, 2007; Díaz et al., 2002). Los factores asociados al RA en los estudiantes universitarios, que inciden en mayor o menor grado en los resultados y las calificaciones, pueden ser tanto internos como externos al individuo (Huy et al., 2005). Entre los que más influyen están los académicos, los pedagógicos, los didácticos (estrategias de enseñanza, métodos de evaluación, materiales y recursos didácticos), los institucionales (número de asignaturas, el avance académico, becas otorgadas), los sociodemográficos (sexo, edad contexto familiar, la situación laboral, rendimiento académico previo) y los psicosociales (autocontrol, autoeficacia, autoconcepto, ansiedad, motivación y aptitud intelectual) (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021). Como se puede apreciar, el componente psicológico que presente el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá una relación significativa con su desarrollo cognitivo y en su desempeño escolar (Navarro, 2003) y, por tanto, en su autopercepción de competencias. Así, Goleman (1996) establece que el RA del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender; que destaca el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar

en los estudiantes, al igual que la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, o las competencias para saber comunicar y cooperar. Yuste (2016) confirma esto reconociendo que aquellos estudiantes universitarios con creencias de autoeficacia académica positiva se asocian con resultados de éxito académico.

Por otro lado, existen investigaciones como las de Lamas (2015), que destacan el importante papel que desempeña la personalidad y la motivación del alumnado para conseguir un determinado rendimiento. Hidalgo-Fuentes et al. (2021) consideran que el factor de responsabilidad ha sido otra causa determinante en la consecución del RA, mostrándose como un potente predictor significativo del mismo. De hecho, según Chamorro-Premuzic y Furnham (2005), los estudiantes más responsables encuentran mayor motivación para rendir de manera óptima en el ámbito académico que aquellos que lo son menos; por el contrario, es habitual que los estudiantes procrastinadores no presenten un buen rendimiento académico, debido a que no cumplen con los requisitos fundamentales para conseguir buenas calificaciones, al no desarrollar hábitos de estudio sistemáticos o no cumplir los plazos en la realización y entrega de sus tareas (Balkis & Erdinç, 2017).

Por todo ello, destaca la alta interconexión entre el rendimiento y las competencias, al tener múltiples aspectos comunes que se influyen entre sí, como pueden ser la responsabilidad, la adaptabilidad, la creatividad o la cooperación. Asimismo, Fernández (2018) expone que el rendimiento académico y los resultados del alumnado deben ser utilizados para la retroalimentación tendiente a la mejora continua del efectivo logro de competencias.

Autopercepción de Competencias

Las competencias se relacionan con las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse adecuadamente en distintos contextos (Callejas, 2015). Actualmente la evolución de su concepción es compleja y con diferentes significados, puesto que no sólo es un conjunto de saberes, capacidades o habilidades que se aplican en la resolución de problemas asociados a un determinado perfil profesional, sino que además posee connotaciones psicológicas y sociales (Romero, 2009).

Los títulos oficiales universitarios deben incorporar las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir a lo largo de sus estudios (Ayza, 2010). Más en concreto, en los títulos de los Grados de Educación se desarrollan las competencias básicas vinculadas a los conocimientos y las habilidades docentes genéricas. Por otro lado, las competencias específicas se encuentran orientadas a la adquisición de los conocimientos y las habilidades didácticas sobre los contenidos y conocimientos epistemológicos de determinadas áreas, como en este caso la EF (Cano, 2009). En definitiva, durante el proceso formativo de los futuros docentes se debe dotar a los estudiantes de aquellas competencias necesarias para desempeñar una

buena labor profesional y garantizar unos procesos de calidad y transcendencia educativa mediante el área impartida (Romero, 2004).

La Enseñanza Superior se enfrenta al desafío de preparar adecuadamente a los estudiantes para una sociedad basada en el conocimiento y en la proyección laboral. Por tanto, el profesorado debe replantearse su actuación docente y adaptarse a estos cambios logrando conducir a sus discentes hacia un aprendizaje de calidad (Martínez & González, 2019); de ahí la inclusión de los planteamientos competenciales defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), interrelacionados con la intervención educativa (la planificación, ejecución de la enseñanza y evaluación). Por su parte, Zabala y Arnáiz (2008) definen las competencias docentes como las capacidades o habilidades de llevar a cabo tareas o también la mejor manera de hacer frente a diversas situaciones de forma eficaz en determinados contextos, siendo necesario movilizar las actitudes, las habilidades y los conocimientos al mismo tiempo. Por lo tanto, las competencias docentes envuelven el cómo debemos ser (docentes competentes) y qué debemos hacer (formar a nuestro alumnado en competencias) para ayudar a los estudiantes a enfrentarles a los retos crecientes y cambiantes.

Precisamente evaluar las competencias es un paso decisivo para conocer tanto su grado de consecución como establecer la incidencia que tienen unas sobre otras para determinar la tasa de éxito y de rendimiento en la FIP. Diversas investigaciones, como las de Boyle y Petriwskyj (2014) y Trede y McEwen (2015), manifiestan la importancia de que exista una coherencia entre los aprendizajes adquiridos por el alumnado universitario y la práctica profesional que desempeñará en su futuro. Por tanto, las competencias docentes deben interrelacionar la formación teórica con la aplicabilidad de lo aprendido (Castillejo-Olán et al., 2019). Como bien dicen Sarceda-Gorgoso y Rodicio-García (2018), las competencias profesionales que deben desarrollar los futuros titulados deben ajustarse a lo que se requerirá de ellos como expertos en sus trabajos. Para comprobar su grado de adquisición es necesario diseñar un sistema de evaluación que recoja toda la información sensible para conocer el grado de adquisición de las competencias programadas.

Se ha comprobado que la evaluación formativa permite la mejora de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la motivación del alumnado y de las competencias docentes en la formación inicial (Hortigüela et al., 2015; Martos et al., 2014). Esto se debe a que la implicación y la toma de decisiones del alumnado en los procesos de evaluación favorecen la adquisición de competencias genéricas y específicas en su formación docente y, por tanto, de su autopercepción de las competencias (Castejón et al. 2011; Hernando, 2017). Se han encontrado múltiples estudios destinados al análisis, la evaluación y autopercepción de las competencias en el alumnado de FIP de EF. Así, los trabajos de Asún et al. (2020) y Palacios-Picos et al. (2019)

establecen un cuestionario para la medida de competencias destacando su gran utilidad para la evaluación y el fomento de las competencias profesionales en las distintas asignaturas de la FIP. También, los trabajos de Cañadas et al. (2019), Cañadas et al. (2021), Gallardo-Fuentes et al. (2020), Hamodi-Galán et al. (2018) y Romero et al. (2017) destacan la relación positiva entre la evaluación formativa y la percepción de adquisición de las competencias. Asimismo, Molina et al. (2020) especifican que estos sistemas de evaluación también mejoran el rendimiento académico del alumnado. Los resultados muestran la importancia de la evaluación formativa y el feedback en la FIP para la mejora de las competencias en EF y, por tanto, debe contribuir al desarrollo de las competencias docentes genéricas y específicas que pondrán en práctica en su futura labor profesional. Sin embargo, apenas se encuentran investigaciones que las relacionen con el rendimiento académico global.

De este modo, se plantean las principales hipótesis del presente estudio: el rendimiento académico global en la FIP de EF influye en (1) la percepción de las competencias transversales mostradas en los TFG/TFM, (2) la percepción de las competencias docentes genéricas mostradas en los TFG/TFM, y (3) la percepción de las competencias específicas de EF mostradas en los TFG/TFM.

Método

En este estudio se ha llevado a cabo un diseño comparativo-correlacional en el que una de las variables se vincula a la percepción de las competencias mostradas (transversales, docentes genéricas y docentes específicas de Educación Física) en la realización de los TFG/TFM por parte de los estudiantes y egresados de FIP de EF y la otra se relaciona con el rendimiento académico global mostrado por dichos estudiantes y egresados a lo largo de los títulos de Grado/Máster.

Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de una muestra no probabilística, tomando como referencia las universidades españolas que quisieron participar voluntariamente en el estudio. La muestra total la componen 325 participantes de 34 universidades del territorio nacional, 186 son estudiantes y 139 son egresados. Todos los egresados habían terminado su carrera en los últimos tres y cinco años. Dentro de esta muestra, 103 son estudiantes y 53 egresados del Grado en Educación Primaria de la mención en Educación Física; y 83 estudiantes y 86 egresados del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la especialidad de EF.

Instrumento

Para la recogida de información se empleó un cuestionario elaborado *ad hoc*, denominado "Cuestionario de

evaluación de competencias en los TFG/TFM de estudios de formación de profesorado de Educación Física", dirigido a los estudiantes y egresados que han realizado los TFG y/o TFM relacionados con la FIP en EF. Por tanto, se realizaron dos versiones, una para cada uno de los grupos anteriores.

Dicho cuestionario siguió varias fases en su elaboración. La primera de ellas fue la validación del contenido por parte de los expertos y egresados. Por ello, se utilizó una primera versión amplia del cuestionario elaborado a partir de diferentes estudios sobre escalas de percepción de competencias (Salcines-Talledo et al., 2018; Palacios-Picos et al., 2019). Estos autores forman parte del equipo investigador de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE). Para este trabajo se depuraron muchas de las competencias para adecuarlas a las que más específicamente se trabajaban durante la elaboración de los TFG/TFM. Posteriormente, este cuestionario fue administrado a una muestra compuesta por 14 expertos y 94 egresados para proceder al refinamiento de la escala inicial y descartar la menos relevantes para la resolución de estos trabajos fin de título. Los valores obtenidos presentaban en todos los casos valores elevados de fiabilidad (α Total $p = .931$; α Competencias Transversales $p = .786$; α Competencias Genéricas Docentes $p = .846$; α Competencias Específicas de Educación Física $p = .931$).

Tras esta primera fase de pilotaje, se administró el cuestionario a los dos colectivos entre los meses de junio y julio de 2021, a través de la aplicación *Google Forms*. Dicho cuestionario está compuesto por:

(1) Una sección relativa a aspectos sociodemográficos de la muestra (6 ítems).

(2) Una escala de percepción de desarrollo de competencias a través de los TFG/TFM, elaborada a partir de la Escala de autopercepción de las competencias transversales y profesionales de los estudiantes de Educación Superior, validada por Salcines et al. (2018), y del Cuestionario de percepción de las competencias docentes de EF, validado por Palacios-Picos et al. (2019). El resultado final del cuestionario está compuesto por un total de 39 ítems, estructurados en tres bloques: (a) Las competencias transversales (12 ítems), (b) las competencias docentes genéricas (10 ítems) y (c) las competencias docentes específicas de EF (17 ítems). Los ítems se responden en una escala tipo Likert de cinco niveles (nada, poco, medianamente, bastante, mucho) a partir del enunciado "Valora en qué grado crees que el TFG/TFM que estás realizando (estudiantes)/ realizaste (egresados) ayuda a desarrollar la capacidad de (enunciado de la competencia)". Un ejemplo de ítem por tipo de competencia sería: de las transversales: "razonar de forma crítica y reflexiva", docentes genéricas "diseñar situaciones de aprendizaje" y de las específicas de EF: "saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza".

(3) Una sección vinculada a los aspectos contextuales del desarrollo del TFG/TFM y al rendimiento académico durante el Grado/Máster (estudiado a través de la nota media obtenida), con 16 ítems para estudiantes y 17 para egresados. Se incorpora un ítem más para egresados con el fin de conocer si llevo a cabo su TFG/TFM en situación de confinamiento durante la pandemia de la COVID-19.

Por lo tanto, este estudio se centrará en aquellas cuestiones relacionadas con la percepción de las competencias transversales, docentes genéricas, específicas de EF y el rendimiento académico alcanzado por los participantes.

Procedimiento

El análisis estadístico se ha realizado con el programa estadístico SPSS v. 21 para Windows. En primer lugar, a través de un análisis exploratorio, mediante las pruebas estadísticas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk se analizó la asociación entre las tres categorías de competencias (las transversales, docentes genéricas y específicas de EF) y el rendimiento académico global, obteniendo un resultado de $p = .000$ y comprobando la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Por lo tanto, está por debajo del nivel de significancia de $p = .05$ y podemos concluir que no sigue una distribución normal. Tras ese paso previo, se procedió a examinar la correlación entre las medias de ambas variables para, posteriormente, analizar su asociación utilizando pruebas no paramétricas para muestras independientes, concretamente con la prueba H Kruskal-Wallis. Se realizó dicha prueba para estudiantes y egresados de manera conjunta, con el fin de trabajar con una muestra mayor.

Los resultados se han organizado en varios apartados en base a la estructura del propio cuestionario: si el rendimiento global de los estudiantes y egresados afecta (1) al nivel de autopercepción en las competencias transversales; (2) el nivel de autopercepción en las competencias docentes genéricas, sobre todo aquellas que cualquier do-

cente debe dominar, y (3) las competencias docentes específicas de EF, las cuales son exclusivamente del área. En cuanto al análisis estadístico, este comenzó con la prueba de "comparación de medias" con el fin de contrastar estadísticamente la presencia de las diferencias y corroborar la ausencia de normalidad. Dentro de las Tablas 1, 2, 3, encontramos la media de cada grupo, la cual se extrae del valor medio de los ítems respecto a la escala Likert empleada en el cuestionario (1-5).

Una vez realizado el proceso de comparación de medias, y comprobada la ausencia de normalidad, se rechazó la posibilidad de realizar un ANOVA, por lo que se procedió a la realización de la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Una prueba no paramétrica que corrobora la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre dos o más grupos de una variable independiente (el rendimiento académico global en la formación inicial del profesorado de EF) en una variable dependiente (los tres bloques de competencias adquiridas en los TFG/TFM).

Resultados

En relación con la primera hipótesis del estudio, referida a si el rendimiento académico global en la FIP de EF influye en la percepción de las competencias transversales mostradas en los TFG/TFM, se han comprobado las diferencias entre ambas variables estudiadas mediante la prueba de Kruskal-Wallis. Como resultado se ha extraído que las diferencias son significativas estadísticamente ($p = .002$) (Tabla 1).

Por consiguiente, podemos decir que sí que existen diferencias significativas entre grupos. Es por ello por lo que a medida que aumenta el rendimiento académico global en Grado/Máster aumenta su percepción de adquisición de las competencias transversales adquiridas en los trabajos de fin de título. Es decir, el rendimiento sí que influiría en la autopercepción de competencias transversales.

Tabla 1. Análisis estadístico comparativo del rendimiento y competencias transversales

Estudiantes y egresados ¿Cuál está siendo o ha sido tu rendimiento académico global en el Grado/Máster?	N	Media	H de Kruskal- Wallis	Sig.
Aprobado	11	2.4249		
Notable	210	2.7140		
Sobresaliente	87	2.9915	14.416	.002
Matrícula de Honor	17	3.0109		
Total	325	2.7940		

Leyenda: N = Número de participantes; Sig.= Significatividad

Con relación a la segunda hipótesis planteada vinculada, a si el rendimiento académico global en la FIP de EF influye en la percepción de las competencias docentes genéricas mostradas en los TFG/TFM, en la Tabla 2 se puede observar la significatividad obtenida $p = .022$ (Sig< .05).

Las diferencias sí que son significativas y existen diferencias entre grupos. De esta manera, se corrobora que a medida que aumenta el rendimiento del alumnado y/o los egresados de FIP en EF también crece la autopercepción de las competencias docentes genéricas, a excepción del

colectivo con "Matrícula de Honor", el cual tiene una media inferior a la del colectivo de "Sobresaliente". A pesar de ello, se destaca que el rendimiento global sí que influirá

en la autopercepción de competencias docentes genéricas adquiridas en los TFG/TFM.

Tabla 2. Análisis estadístico comparativo del rendimiento y competencias docentes genéricas

Estudiantes y egresados ¿Cuál está siendo o ha sido tu rendimiento académico global en el Grado/Máster?	N	Media	H de Kruskal- Wallis	Sig.
Aprobado	11	2.2929	9.590	.022
Notable	210	2.6055		
Sobresaliente	87	2.8938		
Matrícula de Honor	17	2.6294		
Total	325	2.6734		

Leyenda: N = Número de participantes; Sig.= Significatividad

En cuanto a la tercera hipótesis, esta hace referencia a que el rendimiento académico global en la FIP de EF influye en la percepción de las competencias específicas de EF mostradas en los TFG/TFM.

En la Tabla 3 se pueden ver los resultados, que vuelven a ser significativos $p = .020$ ($\text{Sig} < .05$) en los diferentes grupos.

Por tanto, se puede decir que el rendimiento también parece influir sobre la autopercepción de las competencias

docentes específicas de EF. A pesar de ello, se puede observar un claro contraste entre los grupos con respecto a las anteriores variables, dado que no sigue un patrón claro.

En este caso, el colectivo que posee un mayor rendimiento es el de "Sobresaliente", seguido del "Aprobado" y del "Notable", mientras que la media más baja corresponde al de "Matrícula de honor".

Tabla 3. Análisis estadístico comparativo del rendimiento y competencias específicas de EF

Estudiantes y egresados ¿Cuál está siendo o ha sido tu rendimiento académico global en el Grado/Máster?	N	Media	H de Kruskal- Wallis	Sig.
Aprobado	11	2.7088	9.816	.020
Notable	210	2.4024		
Sobresaliente	87	2.7262		
Matrícula de Honor	17	2.2076		
Total	325	2.4895		

Leyenda: N = Número de participantes; Sig.= Significatividad

En definitiva, el rendimiento global mostrado por los estudiantes y egresados en la FIP de EF sí que parece influir de un modo general en la autopercepción de los tres tipos de competencias adquiridas en los trabajos fin de título: (1) transversales, (2) docentes genéricas y (3) docentes específicas de EF. Aunque hay que tener en cuenta que aparecen ordenaciones diferentes de las medias de las competencias dos y tres.

Discusión

En este apartado se va a responder a la pregunta que ha guiado la presente investigación: ¿De qué manera el rendimiento académico global en la FIP-EF determina la percep-

ción de competencias docentes adquiridas en los trabajos de fin de título (TFG/TFM)? Los resultados demuestran que esta relación es significativa en el alumnado y los egresados en los tres tipos de competencias estudiadas (las transversales, docentes genéricas y docentes específicas de EF). Estos resultados coinciden con lo expuesto por Gallardo et al. (2018), López- Varas (2015), Omar (2004), Peiffer et al. (2020), destacando que los estudiantes se sienten más competentes a medida que aumenta su rendimiento académico.

En este mismo sentido, Castillo et al. (2003) y Vargas (2007) destacan que los estudiantes que tienen una alta percepción en la adquisición de competencias suelen vin-

cularse con un rendimiento escolar más alto. Gargallo et al. (2009) también exponen la necesidad de que los estudiantes tengan una buena percepción de las competencias para poder conseguir un mejor resultado académico.

En cuanto a la percepción de las competencias transversales, esta investigación muestra una amplia relación entre la percepción de dichas competencias y el rendimiento académico. Esto puede deberse a que son competencias comunes a todos los perfiles profesionales y son fundamentales para responder a las demandas sociales y laborales (Núñez-Flores et al., 2021). Asimismo, Cabrerizo et al. (2008) consideran que estas competencias pueden verse como diferentes aspectos de una capacitación general de los estudiantes de Educación Superior.

Algunos estudios nos ofrecen resultados que relacionan la percepción de las competencias transversales con el rendimiento. Por ejemplo, el estudio de Aguado et al. (2017) destaca que las competencias transversales muestran una relación significativa con el rendimiento académico basadas fundamentalmente en el interés por la calidad, la capacidad de aprendizaje y la responsabilidad. En cambio, los estudios de Amor y Serrano (2018) y Clemente y Escribá (2013) consideran que las competencias transversales más destacadas entre el alumnado, y que por tanto les permite tener un rendimiento más alto, son: el trabajo en equipo, la organización y planificación y la comunicación oral y escrita en la lengua materna. Por tanto, sí parece haber indicios en la literatura científica de que la autopercepción del alumnado y los egresados en dichas competencias pueden tener una considerable relación con el rendimiento.

Igualmente, se ha comprobado que la percepción de las competencias docentes genéricas también tiene una gran relación con el rendimiento académico, con diferencias significativas entre las calificaciones. Esto se puede observar en los estudios de Gutiérrez et al. (2011), Hamodi (2018) y Quiroz y Franco (2019), los cuales exponen que cuanto más positivas son las experiencias y mayor es el éxito académico mayor es la percepción de las competencias profesionales, en este caso relacionadas con la docencia. Dentro de esta categoría de las competencias, Cañadas et al. (2019) hacen referencia a la importancia de la competencia didáctica y el conocimiento pedagógico del contenido. En base a los resultados de nuestro estudio, se comprueba que la adquisición y percepción de dichas competencias durante la FIP permite a los discentes tener un mayor rendimiento académico y, por ende, podría favorecer positivamente su futuro desempeño profesional. Dicha interpretación se puede vincular con estudios como los de Hamodi et al. (2018) y Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), que destacan que las competencias docentes genéricas en FIP se vinculan estrechamente con la preocupación por mejorar la propia práctica docente y con su profesionalización; es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué.

Algunos trabajos como los de Gallardo & Carter (2016), Gallardo et al. (2018) y Tejada-Fernández, et al. (2017) señalan que el prácticum puede ser una asignatura funda-

mental a la hora de establecer este tipo de relaciones, dado que influye poderosamente en la percepción de las competencias docentes genéricas, pero también en el RA global, por dos posibles razones: (a) la calificación final de las diferentes asignaturas del “prácticum” se ve muy condicionada por la competencia docente mostrada por el alumnado en el centro de Primaria; (b) el “prácticum” acumula muchos créditos, por lo que influye considerablemente en el rendimiento global del alumnado en la carrera. En este sentido, Ojeda et al. (2019) afirman que los estudiantes durante el prácticum mejoran su formación y rendimiento académico, al poder vivenciar situaciones de aprendizaje auténticas, en las cuales adquieren y profundizan en nuevas competencias profesionales. Esto supone una gran fortaleza, ya que les permite aplicar y transferir dichas competencias docentes a diversos contextos. Por otra parte, estos aprendizajes durante el último “prácticum” realizado en la carrera también pueden plasmarse en el propio trabajo fin de título, como ocurre en nuestro estudio, al obtener una postura crítica y reflexiva que permite vincular la práctica con la teoría, como bien muestran en su investigación Delicado et al. (2018).

En lo relativo a la percepción de las competencias docentes específicas de EF y el rendimiento académico, también se encuentran diferencias significativas entre los grupos. Ahora bien, estas diferencias no siguen un patrón claro, como ocurría en las otras dos variables. Los grupos que muestran una mayor autopercepción de competencias son los de “Sobresaliente” y “Aprobado”, después los de “Notable” y, por último, los de “Matrícula de Honor”. Una posible explicación de dichas diferencias podría basarse en la escasa muestra obtenida para los colectivos de “Aprobado” y de “Matrícula de Honor”, dando lugar a que esta situación haya provocado variaciones en sus medias. Dicho esto, se extraen varias hipótesis explicativas:

a) un porcentaje importante del alumnado proviene del ciclo formativo de Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva (TAFAD) o de haber trabajado como monitores deportivos previamente o en paralelo a la carrera, por lo que se perciben como más competentes, pero también suelen tener un menor rendimiento académico. Esto puede deberse a que, como bien dice Ruiz-Artola (2007), el TAFAD construye figuras profesionales con una capacitación específica en el sector de la actividad física relacionada directamente con su futuro desempeño laboral.

b) la percepción de competencias docentes específicas de EF puede verse más influida por otras variables no controladas como la experiencia previa como deportistas, la experiencia previa o actual como monitores deportivos o la formación deportiva recibida fuera de la carrera (monitor o entrenador deportivo, formación profesional específica, etc.). En referencia a esta hipótesis, Clemente & Escribá (2013) apuntan que la percepción de competencias adquiridas en el alumnado que tiene experiencia laboral o que ya está trabajando en dicho entorno es mayor que la percepción de aquellos que solo están estudiando.

El rendimiento global mostrado por los estudiantes y egresados de FIP-EF muestra diferencias significativas en su autopercepción de las competencias específicas de EF en los TFG-TFM, a pesar de que existe un patrón diferente a los otros dos tipos de competencias, en los que pueden estar influyendo otras variables no controladas, como la formación y/o experiencia previa como técnicos deportivos y/o como deportistas. Asimismo, es posible que algunos egresados puedan presentar diferencias en la autopercepción de competencia, por el efecto de sus primeros contactos con la docencia real, cuando tienen que hacer frente a la diversidad de dificultades que envuelve a la realidad profesional.

En definitiva, los resultados de nuestro estudio muestran una relación general clara entre la autopercepción de competencias en los TFG-TFM y el rendimiento global mostrado por los estudiantes y egresados de FIP-EF. En este sentido, Gallardo et al. (2018) muestran en sus resultados que la autopercepción de competencias profesionales adquiridas utilizando un sistema de evaluación formativa y comparada (EFyC) en FIP da lugar a valores elevados en las tres competencias estudiadas: las "Transversales", "Docentes Genéricas" y "Docentes Específicas de EF". Ahora bien, también encuentra que los estudiantes y egresados tienen una mayor autopercepción de las competencias transversales adquiridas y, en menor medida, de las competencias específicas de EF y de las competencias docentes genéricas, coincidiendo con los resultados mostrados en el estudio de Hamodi (2018). En cambio, los estudios de Gutiérrez et al. (2018) y Romero et al. (2017), llevados a cabo en FIP respecto a los tres tipos de competencias analizados, encuentran en todas ellas valores intermedios (entre dos y tres en una escala tipo Likert 0-4).

Conclusiones

El rendimiento global mostrado por los estudiantes y egresados en la FIP de EF sí que parece influir de manera significativa en la autopercepción de los tres tipos de competencias adquiridas en los trabajos de fin de título: (1) las transversales, (2) docentes genéricas y (3) docentes específicas de EF; aunque no sigue el mismo patrón en el tercer tipo. Estas diferencias en la percepción de competencias docentes específicas de EF pueden estar influidas por variables no controladas, como la formación o experiencias previas relacionadas con el deporte y/o la actividad física.

Para concluir, en base a la hipótesis principal planteada en el estudio, se confirma que el rendimiento académico global en la FIP-EF determina en gran medida la percepción de competencias adquiridas en los trabajos de fin de título, tanto por parte del alumnado como de los egresados. Por tanto, el rendimiento sí parece influir en la percepción de las tres categorías de competencias estudiadas en los trabajos de fin de título, a pesar de los matices encontrados en el último tipo.

Este estudio aporta resultados y una primera aproximación a un campo de investigación muy poco explorado y

ofrece una visión de la relación directa entre la percepción de competencias adquiridas y el rendimiento académico. Por tanto, puede ser de utilidad para todo el profesorado encargado de la FIP-EF, así como para los investigadores interesados en estas temáticas.

Las principales limitaciones encontradas están relacionadas con el tamaño de la muestra, que condiciona el poder generalizar los resultados obtenidos, y con la posible influencia de dos variables no controladas (formación y experiencia previas o paralela como técnicos deportivos y experiencia previa como deportistas). Por tanto, parece necesario realizar estudios más completos con muestras más amplias e intentando recoger datos de contexto sobre las dos variables señaladas. También sería interesante completarlo con diseños mixtos, de modo que pueda realizarse una aproximación más cualitativa que permita interpretar mejor las posibles explicaciones de los resultados cuantitativos. Otra posible futura línea de investigación sería comparar la percepción de competencia del alumnado y egresado de EF con la percepción del profesorado.

Agradecimientos

Agradecemos a Andrés Palacios su contribución a la mejora del manuscrito.

Financiamiento

Esta investigación forma parte del proyecto de I+D+i RTI2018-093292-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y FEDER 'Una forma de hacer Europa'. Aprobado por el comité ético de investigación de Aragón (Comité Ético de Investigación de la Comunidad de Aragón, CEICA), C.P.-C.I.PI21/377.

Bibliografía

- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 129-152. [DOI:10.15366/REICE2017.15.2.007](https://doi.org/10.15366/REICE2017.15.2.007)
- Amor, M. I., & Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4137>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>

- Boyle, T., & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to School: Reframing Professional Relationships. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 34(4), 392-404. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.953042>
- Callejas, J. S. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y virtualidad*, 8(2), 5. DOI:10.18359/ravi.1420
- Camoiras, Z., Benito, J. L., & Varela, C. (2018). La motivación de los alumnos en la Educación Superior: evaluación de una experiencia docente. En A. Villa. (Ed.), *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 631-374), Foro Internacional de Innovación Universitaria. Recuperado de <http://www.foroinnovacionuniversitaria.net/tendencias-actuales/>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 284-288.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. & Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(3), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J.A., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42) 328-346. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Castillejo-Olán, R., Álvarez-Vera, E. K., & Granados-Romero, J. F. (2019). Evaluación y autopercepción de competencias docentes para la gestión de la clase en educación física. *Arrancada*, 19(35), 108-117. Recuperado de <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/301/216>
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. London: Lawrence Erlbaum.
- Chocarro, E., González-Torres, M.C., & Sobrino, J. (2007). Nuevas orientaciones en la formación profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 12, 81-98.
- Clemente, J.S., & Escribá, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, (362), 535-561. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241).
- Delicado, M., Trujillo, J., & García, L. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 34, 194- 199. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i34.59314>
- Fernández, S. (2018). Rendimiento académico en educación superior: desafíos para el docente y compromiso del estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63. [https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)055-063](https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)055-063)
- Gallardo, F., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. & Carter-Thuillier, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/75540>
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books Psychology.
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 223-239. DOI: [10.4067/s0718-07052018000200223](https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200223)
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutierrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Gutiérrez-Monsalve, J. A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A. M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. DOI: [10.4067/S0718-50062021000100013](https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013)
- Hamodi, C., Moreno, J. A., & Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en Educación Superior en estudiantes de Educación Física. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257. DOI: [10.4067/S0718-07052018000200241](https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241)
- Hernando, A. (2017). Autopercepción de competencias adquiridas en la formación inicial del maestro de

- primaria. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 3(2), 729-734. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.809>
- Hidalgo-Fuentes, S. H., Álvarez, I. M., & Baeza, M. J. S. (2021). Rendimiento académico en universitarios españoles: el papel de la personalidad y la procrastinación académica. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 5. DOI:10.32457/EJEP.V14I1.1533
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & 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), 1-5. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5171
- Huy, L., Casillas, A., Robbins, S., & Langluy, R. (2005) Motivational and skills, social, and self- management of college outcomes: Constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482-508.
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- López-Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/4359>
- Martínez, P., & González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Martos, D., Torrent, G., Durbá, V., Saíz, L., & Tamarit, E. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3-8. DOI:10.47197/RETOS.V0I26.34386
- Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5354>
- Núñez-Flores, M. I., Hurtado-Espinosa, C. L., Vega-Calero, L. M., & Ramirez-Villacorta, Y. (2021). Perfil profesional por competencias y la empleabilidad en la formación docente de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2). Recuperado de <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/1088>
- Oliva, F. C., López-Pastor, V. M., Clemente, J. J., & Casterad, J. Z. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Omar, A. G. (2004). La evaluación del rendimiento académico según los criterios de los profesores y la autopercepción de los alumnos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 9-27.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E., & Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. Recuperado de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/263>
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2019). Cuestionario de Percepción de Competencias docentes en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 445-461. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), p.1- 20.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 9(34), 179-200. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm>
- Romero, M. R., Fraile, A., & Asún, S. (2017). Evaluación formativa de las competencias docentes en Educación Física. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 518-523. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Ruiz-Artola, J. (2007). *Análisis del perfil profesional del Técnico superior en animación de actividades físicas y deportivas a través de la formación en centros de trabajo* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/3233>

- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 31-51. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Rodicio-García, M.L (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. DOI:10.11144/JAVERIANA.M9-19.PFMP
- Trede, F., & McEwen, C. (2015). Early Workplace Learning Experiences: What Are the Pedagogical Possibilities beyond Retention and Employability? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 69(1), 19-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/43648771>
- Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Yuste, L. (2016). *Creencias de autoeficacia docente en estudiantes de magisterio: análisis de su relación con variables de personalidad y bienestar psicológico y estudio del cambio* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12424/2192550>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Colofón-Graó.