

ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

PSYCHOLOGICAL ASPECTS AND DEVELOPMENT OF COMPETENCES IN
TEACHERS TRAINING

Tesis Doctoral

Irene M. Dios Sánchez

Directores:

Dr. Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Dr. Juan Calmaestra Villén



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

Córdoba, España, 2018

TITULO: *ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
EN LA FORMACION DE DOCENTES*

AUTOR: *Irene M. Dios Sánchez*

© Edita: UCOPress. 2019
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas

2018

**ASPECTOS PSICOLÓGICOS Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES**

Tesis Doctoral presentada por:

Irene M. Dios Sánchez

Directores:

Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo

Juan Calmaestra Villén



TÍTULO DE LA TESIS: Aspectos Psicológicos y Desarrollo de Competencias en la Formación de Docentes

DOCTORANDO/A: Irene Dios Sánchez

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

El trabajo de investigación desarrollado por la doctoranda Irene María Dios Sánchez y codirigido por los profesores doctores Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo y Juan Calmaestra Villén, está compuesto por tres estudios que, en conjunto, ofrecen a la comunidad científica conocimiento válido sobre el desarrollo de las competencias específicas a lo largo de la formación inicial requeridas en docentes de Educación Infantil y Educación Primaria. Indaga en la relación de estas competencias con aspectos psicológicos como el *burnout* y el *engagement* académicos en este proceso formativo. Los tres estudios han sido publicados en formato artículo en revistas internacionales y/o libros de editoriales de reconocido prestigio e indexados en altas posiciones de catálogos de alto impacto científico, lo cual puede observarse en el informe de indicios de calidad de la tesis doctoral. El trabajo se sustenta en una extensa revisión y fundamentación teórica. El diseño metodológico conjuga tanto estudios transversales como longitudinales sobre una amplia muestra de docentes en formación inicial universitaria en España. También ha contemplado gran diversidad de análisis estadísticos cuantitativos. Estas fortalezas han permitido realizar aportaciones relevantes, como la validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para educadores (ESCOD), que permite la medición de la autopercepción del desarrollo de competencias específicas articuladas en dos dimensiones que son representativas del trabajo de las y los educadores en los centros educativos. También presentan conclusiones en relación a la evolución de

las competencias interculturales, que son muy necesarias en docentes y de las que apenas se dispone de estudios sólidos, así como de cómo se produce el burnout o el engagement en relación a diferentes perfiles competenciales a lo largo de la formación inicial. En base a las evidencias aportadas se proponen inferencias educativas en orden a la mejora de la formación de las y los docentes, la potenciación del desarrollo de sus competencias específicas, la paliación de sus factores limitantes y la estimulación de sus factores precursores. Una aportación destacable es la escala ESCOD, que tiene gran aplicabilidad para la evaluación del desarrollo competencial de docentes tanto en formación como en ejercicio profesional. A juicio de los codirectores de este trabajo, muestra suficiente rigor científico e indicios de calidad para ser presentado, defendido públicamente y evaluado por la Comisión Académica para la posible consecución del grado de Doctora.

Junto con las contribuciones que se presentan en la tesis, es remarcable que la doctoranda ha escrito tres artículos científicos publicados en revistas SJR sobre diferentes temáticas; ha presentado diez comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, ha realizado una estancia de investigación en la universidad de Concepción; y ha realizado diez contribuciones en libros, algunos en editoriales incluidas en los más altos puestos de la SPI.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 18 de septiembre de 2018

Firma de los directores



Fdo.: Antonio Jesús Rodríguez Hidalgo



Fdo.: Juan Calmaestra Villén

A mi padre

– AGRADECIMIENTOS –

Es de agradecer haber podido contar con tantas personas dispuestas a brindarme su ayuda a lo largo del gran reto que ha supuesto la realización de esta tesis. Quisiera expresar a estas personas unas breves palabras de agradecimiento, pues sin su apoyo a nivel personal y profesional difícilmente podría haber alcanzado mis metas.

A mis directores, Dr. Antonio Jesús Rodríguez y Dr. Juan Calmaestra, por vuestras orientaciones y consejos, por dedicarme el tiempo necesario, por vuestra disposición para ayudarme en todo momento y por hacerme sentir parte de un gran equipo. Ambos sois dos grandes personas y profesionales, referentes sin duda de los pasos que quiero seguir. Antonio Jesús Rodríguez, eres el principal responsable de todos mis logros académicos y profesionales, gracias por ayudarme a descubrir mi verdadera vocación. Has facilitado que haya tenido muchas e importantes oportunidades de aprendizaje, y por ello te estaré siempre agradecida. Juan Calmaestra, gracias por confiar en mí, por contar conmigo y hacerme partícipe de tus proyectos. La disposición para compartir tus conocimientos siempre que he necesitado ayuda ha sido fundamental para mi aprendizaje.

A mis compañeros. A todas las personas que forman parte del Departamento de Educación por la oportunidad que me han ofrecido este último año. Especialmente, a María Isabel, por tu ayuda a nivel personal y profesional. Has sido una gran mentora este año, ayudándome a conseguir importantes objetivos. A Esther, por aconsejarme y guiarme cuando lo he necesitado, y a Silvia, un gran descubrimiento, gracias por tu ayuda en la etapa final de este trabajo. Mis agradecimientos y apoyo a Mar, Rosa y Blanca compañeras de este apasionante recorrido.

A las personas que han hecho posible mis estancias de investigación en la Universidad de Concepción, el Dr. Oscar Nail y la Dra. Beatriz Figueroa, por brindarme la posibilidad de vivir una gran experiencia personal e investigadora, por vuestro trato cercano y hacerme sentir que no estaba tan lejos de casa.

A mis grandes amigos, Cristina, Manolo y Mamen, por ayudarme desde la cercanía y la distancia. Gracias también por estar presentes en esos momentos inolvidables.

A mi familia. A Vari, Elena y Meli, por vuestro apoyo incondicional. Y en especial a mi madre, Toñi, por contagiarme su fortaleza y vivir mis logros como suyos. Eres una persona extraordinaria, gracias por demostrármelo cada día.

– ÍNDICE –

Resumen Extenso	15
Extended Abstract	26
Introducción	48
Apartado de Revisión y Fundamentación	51
CAPÍTULO 1: COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: NATURALEZA, TIPOLOGÍA Y DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	52
1.1. Las Competencias	53
1.2. Tipos de competencias en Educación Superior	54
1.2.1. Las competencias transversales	55
1.2.2. Las competencias específicas: competencias docentes	62
1.3. Evaluación sobre la percepción de desarrollo competencial en la formación inicial docente	68
CAPÍTULO 2: FENÓMENOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DE APRENDIZAJE: BURNOUT ACADÉMICO Y ENGAGEMENT EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	71
2.1. Burnout: delimitación y medición del fenómeno	72
2.1.1. Burnout académico	73
2.1.2. Implicaciones del burnout académico en la formación inicial de docentes	77
2.2. Engagement: delimitación, medición del fenómeno y su vinculación con el burnout	80
2.2.1. Engagement en estudiantes	83
2.2.2. Implicaciones del engagement en la formación inicial de docentes	86

Apartado Empírico	91
CAPÍTULO 3: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	92
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA	100
4.1. Participantes	100
4.1.1. Descripción de la población	100
4.1.2. Descripción de muestra	101
4.2. Instrumentos	103
4.3. Diseño y procedimiento	105
Estudios	106
CAPÍTULO 5: ESTUDIO 1	107
CAPÍTULO 6: ESTUDIO 2	136
CAPÍTULO 7: ESTUDIO 3	145
CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	159
8.1. Obtención de un instrumento fiable para evaluar el nivel autopercebido de competencias docentes	160
8.2. Creencias competenciales transversales y docentes en función de la titulación de pertenencia, género y curso académico	162
8.3. Relación entre las creencias competenciales, niveles de burnout académico y engagement, y su evolución a través de los cursos	169
Informe con factor de impacto	181
Referencias	185

– ÍNDICE DE TABLAS –

Apartado de Revisión y Fundamentación	51
Tabla 1. Comparativa de competencias transversales propuestas para las titulaciones de Educación Superior.....	58
Tabla 2. Selección y clasificación de competencias transversales empleadas en el presente trabajo.....	61
Tabla 3. Clasificación de los tipos de las macro-competencias docentes.....	66
Apartado Empírico	91
Tabla 4. Estadísticos descriptivos y frecuencias de la población por cursos académicos y titulaciones.....	101
Tabla 5. Estadísticos descriptivos y frecuencias de la muestra por cursos y titulaciones.....	102
Tabla 6. Descripción y consistencia interna de los instrumentos empleados.....	103
Estudio 1	107
Tabla 1. AFE de la escala de competencias docentes.....	117
Tabla 2. Matriz de correlaciones policóricas entre ítems de la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas.....	118
Tabla 3. Estadísticos descriptivos de los ítems y fiabilidad de la escala de competencias docentes.....	120
Tabla 4. Desarrollo de competencias docentes en función del curso.....	121
Tabla 5. Desarrollo de competencias docentes en función de la especialidad.....	122
Tabla 6. Desarrollo de competencias docentes en función del género y curso académico.....	122
Estudio 2	136
Tabla 1. Estadísticos descriptivos y frecuencias de cursos y especialidades.....	139
Tabla 2. Competencias interculturales, de convivencia y bilingües docentes extraídas del Libro Blanco del Grado de Magisterio.....	140

Estudio 3	145
Tabla 1. Diferencias en niveles de burnout y engagement entre grupo con alto y bajo desarrollo por cursos.....	152
Tabla 2. Diferencias significativas en el desarrollo competencial en el grupo con bajo desarrollo a través de los cursos.....	154
Tabla 3. Diferencias significativas en el desarrollo competencial en el grupo con alto desarrollo a través de los cursos.....	155
Informe con factor de impacto	182
Tabla 7. Descripción de la indexación e impacto de los estudios publicados.....	182

– ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICAS –

Apartado de Revisión y Fundamentación	51
Figura 1. Clasificación por ámbitos de las macro-competencias docentes.....	64
Apartado Empírico	91
Estudio 1	107
Figura 1. Modelo Factorial Confirmatorio para la escala de competencias docentes.....	119
Estudio 2	136
Gráfica 1. Diferencias en el desarrollo de competencias interculturales por cursos en el Grado de Educación Infantil.....	141
Gráfica 2. Diferencias en el desarrollo de competencias interculturales por cursos en el Grado de Educación Primaria.....	142
Estudio 3	145
Figura 1. Evolución de niveles burnout y engagement en el grupo con perfil competencial bajo.....	153
Figura 2. Evolución del burnout y engagement en el grupo con perfil competencial alto.....	155

La presentación del presente trabajo se rige por la sexta edición (tercera edición en español) del Manual de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA) (2010).

— RESUMEN EXTENSO/
EXTENDED ABSTRACT—

– RESUMEN EXTENSO –

En Europa los diseños curriculares de la Educación Superior se basan en el desarrollo de competencias (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013) y ello lleva aparejada una concepción singular de los procesos de enseñanza y aprendizaje (González-González, Arquero-Montaña y Hassall, 2014; Ion y Cano, 2012). En los últimos años la formación superior europea ha tenido como objetivos prioritarios el desarrollo de competencias profesionales que habiliten a los estudiantes universitarios para una buena inserción en el mercado laboral (Bucharest Communiqué, 2012) y la promoción de estrategias en sus sistemas formativos dirigidas a verificar el desarrollo de dichas competencias (Yerevan Communiqué, 2015). A lo largo de las dos últimas décadas se han desarrollado un gran número de investigaciones sobre las competencias en la formación universitaria.

La consideración de si un estudiante es o no competente, o en qué medida desarrolla en mayor o menor grado sus competencias pasa por abordar, en primer lugar, lo que entendemos por competencia. La definición de competencia es un aspecto complejo, si bien, la mayoría de estudios coinciden en que es el resultado de una combinación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que deben emplearse de manera integrada (Tejada Fernández, 1999, p. 27) con la finalidad de resolver de la forma más efectiva un problema o tarea en la práctica o acción (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005; Cano, 2008; Cuevas y De Ibarrola, 2015; De Miguel, 2006; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016). La aplicación y el dominio de esos saberes en un contexto obteniendo un óptimo resultado permite deducir que, en ese caso y para esa tarea concreta, el estudiante es competente (González y

Wagenaar, 2003; López-Ruiz, 2011). Ahí estriba el importante papel que el sistema formativo tiene sobre el entrenamiento y progreso de ese dominio competencial (Cano, 2008).

Para contribuir al desarrollo competencial del estudiante universitario, los planes de estudio se estructuraron entorno a dos tipos de competencias contempladas en su conjunto como imprescindibles para la obtención de títulos universitarios: transversales y específicas. Las competencias transversales son aquellas comunes en todas las titulaciones con independencia de su área (Gilbert, Balatti, Turner y Whitehouse, 2004; González y Wagenaar, 2003). Este tipo de competencias son muy valoradas, siendo analizadas a lo largo de la literatura para obtener perfiles genéricos de profesionales altamente competentes y eficaces en diversos ámbitos laborales (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Hernández-March, Martín Del Peso y Leguey, 2009; Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018). El estudio de este tipo de competencias se ha abordado en gran medida a través de numerosos proyectos a nivel nacional e internacional, que han permitido generar concreciones muy similares sobre las competencias que todo estudiante universitario debe poseer a la finalización de sus estudios (Accenture y Universia, 2007; ANECA, 2005; Allen y Van der Velden, 2009; ANECA, 2007; Beneitone et al., 2007; DEST, 2006; González y Wagenaar, 2003; Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). Las específicas son las exclusivas de cada área temática y características de cada titulación en particular (ANECA, 2005). Estas se relacionan con los conocimientos, habilidades y actitudes propias de un ámbito laboral concreto (López-Ruiz, 2011) que, en el caso de los docentes, se vinculan con el correcto desempeño en los distintos contextos de enseñanza (Román Sánchez y Cano González, 2008; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2004). Este tipo de competencias se presentan a su vez en dos subcategorías (ANECA, 2005). Una primera hace alusión a las denominadas macro-competencias docentes o competencias docentes genéricas, y una segunda categoría referida a las competencias específicas de perfil. La diferencia entre ambas radica en que las macro-competencias son

aquellas que todo docente debe dominar, algunas incluso por otros profesionales de la educación (e.g., Pedagogía), y las competencias específicas de perfil son aquellas más especializadas en una disciplina educativa específica o campo educativo en particular (ANECA, 2005). Las diferentes investigaciones que contemplan las competencias específicas (competencias macro y de perfil) han tenido como principal objetivo el análisis y evaluación del desarrollo competencial docente del profesorado, tanto en formación como en ejercicio, como aspecto clave para la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de formación (Carrillo y Vilar, 2012; De-Juanas, Martín del Pozo y Pesquero, 2016; Lleixà, González-Arévalo y Braz-Vieira, 2016; Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De-Juanas, 2013; Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2015; Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017).

Tanto la investigación focalizada sobre competencias transversales como aquella centrada sobre las competencias específicas, ha apostado por la creación y validación de instrumentos adecuados que permitan la medición fiable de las mismas en la formación inicial (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Martínez Clares y González Morga, 2018; Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez y Martínez Abad, 2012; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar, 2013). De esta forma, surge una línea de estudios centrada en la autoevaluación de la propia competencia o la medición de la percepción de desarrollo competencial. El propósito de este tipo de estudios es valorar el nivel adquirido o grado de desarrollo alcanzado desde la perspectiva del estudiante, lo que implica la evaluación de la propia formación recibida a lo largo de sus estudios (Baartman y Ruijs, 2011; De-Juanas y Beltrán, 2012; Kaldi, 2009; López Pastor, 2008; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Dios, 2014; Rodríguez et al., 2018). Asimismo, el estudio sobre la creencia competencial de los estudiantes en formación universitaria, y más concretamente del profesorado en formación, ha permitido dirigir la línea de estudios hacia la investigación de factores que puedan perjudicar o

beneficiar este tipo de creencias, así como las posibles implicaciones educativas que derivarían en tal caso (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Kaldi, 2009; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014).

El *síndrome de burnout*, o *síndrome de estar quemado*, es uno de los factores considerado como perjudicial para el desempeño del estudiante. Desde el inicio de su estudio enfocado al campo laboral (Freudenberger, 1974; Maslach y Jackson, 1981; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996; Tricas Moreno et al., 2010) le han sucedido numerosas de investigaciones que avalan la construcción del modelo teórico sobre estudiantes universitarios (Erschens et al., 2018; Martínez, Marques, Salanova y Lopes, 2002; Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002) y concretamente sobre el profesorado en formación inicial (Fives, Hamman y Olivarez, 2007; Kokkinos y Stavropoulos, 2014; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Römer, 2016; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom y Soini, 2018; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018). El centro de dicho modelo se basa en la escala *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, que sitúa al constructo burnout académico como un fenómeno tridimensional caracterizado por el agotamiento, cinismo y eficacia (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). Se ha observado que estudiantes que sufren este síndrome manifiestan elevados niveles de agotamiento y de cinismo junto bajos niveles de eficacia académica (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

El burnout académico se define como fenómeno de malestar a través del cual el estudiante se siente agotado debido a las demandas o exigencias de sus propios estudios, manifestando una actitud cínica, indiferente y distante hacia estos, así como sentimientos de incompetencia sobre su desempeño (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). A mayor presencia de este fenómeno en el estudiante, mayor probabilidad de obtener un desempeño o rendimiento académico deficitario (Extremera, Durán y Rey, 2007; Parra, 2010; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005;

Schaufeli, Martínez et al., 2002; Wurf y Croft-Piggin, 2015), una inferior percepción de sus capacidades y/o competencias (Bresó et al., 2011; Cakir, 2015; Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Sevari y Kandy, 2012), y una mayor probabilidad de abandonar sus estudios (Martínez y Salanova, 2003). Asimismo, la investigación longitudinal de este fenómeno ha permitido contrastar su traspaso al campo laboral (Robins, Roberts y Sarris, 2017; Salmela-Aro y Nurmi, 2007).

Otra línea paralela de estudios aborda el *engagement* o *compromiso académico* como opuesto conceptual del burnout académico (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002) y, por tanto, entendido como fenómeno favorecedor del proceso de aprendizaje del estudiante, y en particular del docente en formación (Escolano-Pérez, 2014; King, McInerney, Ganotice y Villarosa, 2015; Römer, 2016; Senler y Sungur-Vural, 2013; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2016; Wurf y Croft-Piggin, 2015). Al igual que el burnout, la literatura científica sitúa el inicio de su estudio en el campo profesional (Bakker, 2017; Kahn, 1990; Schaufeli y Bakker, 2003). La evolución del modelo teórico del engagement en el entorno laboral hasta el contexto académico pudo realizarse a través de numerosas investigaciones centradas en el uso y análisis del instrumento *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Knight, Patterson y Dawson, 2017; Kulikowski, 2017; Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli, Shimazu, Hakanen, Salanova y De Witte, 2017), que contempla una estructura tridimensional referida a los niveles de vigor, dedicación y absorción manifestados como consecuencia de la actividad académica.

El engagement o compromiso en el ámbito académico se define como el estado persistente a través del cual el estudiante se muestra entusiasmado y motivado durante la actividad académica, percibiéndose a sí mismo capaz para enfrentarse los retos exigidos, junto a altos niveles de vitalidad, esfuerzo, inspiración y concentración (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Este fenómeno positivo se asocia a mejores niveles de rendimiento

(Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Parra, 2010; Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2009; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Wurf y Croft-Piggin, 2015), elevadas creencias de la propia competencia académica y/o éxito académico (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003; Salanova et al., 2009), e inferior probabilidad de abandono o deserción escolar (Jungert, Alm y Thornberg, 2014).

Tras la revisión de la literatura científica se planteó la necesidad de abordar la cuestión de si las y los docentes en formación de la primera cohorte del Plan Bolonia realmente sienten que sus estudios contribuyen a un aumento de las competencias que les serán exigidas en su incorporación al mercado laboral. Con relación a ello surgieron diversos interrogantes, como si esas creencias competenciales se ven influenciadas por las variables propias del sujeto (género, curso y/o titulación) o por los fenómenos de bienestar y malestar académico, así como las repercusiones académicas que podrían tener las relaciones entre todas estas cuestiones para el bienestar del estudiante. El objetivo principal del presente trabajo ha sido examinar la percepción de desarrollo competencial de docentes en formación para establecer relaciones con los fenómenos de burnout académico y engagement a través del tiempo. Con relación a ello, la hipótesis inicial planteada es que el alumnado mostrará altos niveles de percepción competencial que podrían verse influenciados negativamente por el burnout y positivamente por el engagement.

Para alcanzar el objetivo principal ha sido necesario abordar una serie de objetivos específicos a través de cada uno de los tres estudios realizados. Los objetivos del estudio 1 consistieron en: a) explorar la estructura factorial de un instrumento sobre la autopercepción de desarrollo de competencias docentes (ANECA, 2005); b) confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas del instrumento examinado en la fase preliminar; y c) aplicar el instrumento para detectar diferencias en la percepción de desarrollo competencial en función del curso académico, género y especialidad. Las

hipótesis de partida para el estudio fueron: (H₁) el instrumento presentará una estructura factorial multidimensional relacionada con las categorías de origen: saber, saber hacer, saber estar y saber ser; (H₂) el instrumento presentará óptimas propiedades psicométricas y alta correlación positiva entre dimensiones detectadas; y (H₃) el alumnado mostrará creencias competenciales docentes más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales, mostrando una valoración similar en el contraste por género y titulación.

Para el estudio 2 los objetivos fueron: a) conocer la percepción sobre el grado de desarrollo de competencias docentes y transversales en materia de interculturalidad, convivencia y bilingüismo en función de la titulación de pertenencia; y b) establecer diferencias entre cursos iniciales y avanzados en función de la titulación de pertenencia. Para ello se plantearon las siguientes hipótesis: (H₄) el alumnado de las dos titulaciones mostrará altas creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales; (H₅) el alumnado de las dos titulaciones mostrará creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales.

Finalmente, el estudio 3 tuvo como objetivos: a) crear perfiles competenciales entre el alumnado en función del nivel autopercebido de desarrollo de competencias transversales; b) corroborar la existencia de diferencias en los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial del estudiante; y c) comprobar si los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial previo aumentan o disminuyen la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos. Las hipótesis de este último estudio fueron las siguientes: (H₆) existen grupos de estudiantes con perfiles diferenciados en relación con la autopercepción de competencias transversales; (H₇) los estudiantes con desarrollo competencial superior presentan niveles inferiores de burnout académico y superiores de engagement respecto a los alumnos con inferior desarrollo competencial; (H₈) el aumento de los niveles de burnout (superior agotamiento, cinismo e inferior eficacia) y el descenso de los niveles

de engagement (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un descenso en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos; y (H₉) el descenso de los niveles de burnout (inferior agotamiento, cinismo y superior eficacia) y el aumento de los niveles de engagement (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un aumento en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.

Los resultados obtenidos mediante los tres estudios en particular y la interpretación de estos de forma global han permitido llegar a varias conclusiones. El primer estudio ha contribuido a la validación de un instrumento bifactorial sobre la autoevaluación de competencias docentes que muestra altos índices de fiabilidad y consistencia interna. El instrumento se presenta a modo de escala que permite extraer información sobre competencias de tipo didáctico y organizacional en docentes en formación inicial, aunque también se estima su posible viabilidad para el contexto profesional. La alta correlación entre dimensiones (Romero-Cerezo, 2009) muestra que las competencias vinculadas a la intervención didáctica se relacionan fuerte y positivamente con las organizacionales, ambas entendidas como las dos dimensiones básicas en el desempeño del docente (Marhuenda, 2011; San Fabián, 2011). En este estudio, estudiantes de Educación Infantil y Educación Primaria mostraron puntuaciones muy similares siendo este resultado coherente pues son competencias que deben ser compartidas por ambas titulaciones. Aunque las mujeres se perciben más competentes respecto a los hombres en cursos iniciales del recorrido académico, desde cursos intermedios hasta finales las valoraciones son muy parejas. Todo ello, permite concluir que los docentes en formación no presentan déficit en este tipo de competencias, siendo las organizacionales las valoradas con mayor dominio, y las didácticas las que sufren un mayor desarrollo o cambio positivo entre cursos iniciales y cursos avanzados.

Los resultados referidos al segundo estudio mostraron que al analizar de forma conjunta competencias docentes y transversales la gran mayoría se muestran como

competencias de alto dominio. Sin embargo, algunas se muestran como deficitarias. El alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria obtiene una percepción similar en primeros y últimos cursos en gran parte de las competencias transversales analizadas, principalmente de tipo instrumental (resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo y trabajo en contexto internacional), y en algunas competencias docentes (comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en equipo compartiendo saberes y experiencias). Principalmente, el reto se muestra en aquellas competencias transversales de tipo instrumental relacionadas con la experiencia en contextos internacionales o la comunicación en otras lenguas. La comparativa realizada mostró diferencias al analizar cada titulación en particular y realizar el contraste por cursos. En este sentido, el aumento de la percepción competencial en Educación Infantil en cursos avanzados se produce en menos de la mitad de las competencias analizadas, mostrando un descenso sobre el conocimiento de otras culturas y costumbres. Por su parte, el alumnado de Educación Primaria de cursos avanzados se percibía más altamente competente en más de la mitad de las competencias analizadas.

Los resultados del tercer estudio manifestaron la presencia de indicios de burnout moderadamente altos cuando el desarrollo competencial era inferior. El engagement no fue muy elevado para el conjunto de participantes del estudio, sin embargo, los niveles superiores de este fenómeno se vincularon con una mejor percepción de desarrollo competencial. Los cambios producidos en estos fenómenos a través del tiempo son los que resultan preocupantes pues uno de los grupos pasó de puntuar medio-bajo en la escala de burnout a obtener una puntuación de medio-alto un año después, lo que se asoció con un descenso importante sobre creencias competenciales. Lo más grave es que esto ocurrió en el grupo que valoraban muy altamente sus competencias. El grupo que, a priori, presentaba un peor desarrollo competencial aumentó su nivel de eficacia académica (dimensión positiva del burnout) un año después, lo que se vinculó con una mejora de la autovaloración de la competencia. Es motivo de preocupación detectar que las creencias

sobre el propio desarrollo competencial se vean perjudicadas con mayores niveles de malestar académico, es decir, aumento del burnout y disminución del engagement.

El conjunto de los tres estudios que componen el presente trabajo ha permitido profundizar sobre las creencias de desarrollo de los diferentes tipos de competencias. De forma genérica se ha mostrado que los estudiantes valoran su dominio competencial en alto grado, aunque en ciertos casos pueda mejorarse. Lo que se ha evidenciado y resulta más preocupante, es que estas creencias cambian en función y a través de los cursos, pudiendo verse perjudicadas o beneficiadas por la presencia y/o ausencia de burnout académico y engagement en los estudiantes. El fomento y mejora del bienestar psicológico en el estudiante en la formación inicial se contempla en este trabajo como necesario. De la misma forma, la autoevaluación de la competencia y de las emociones (positivas vs. negativas) hacia los estudios, se considera un aspecto importante para obtener información desde la perspectiva de los principales agentes involucrados en el proceso de aprendizaje de la profesión docente (Kaldi, 2009).

– EXTENDED ABSTRACT –

The curricular design for Higher Education in Europe is based on the development of competences (Tierno et al., 2013), and it is associated to a concrete conception of the teaching and learning processes (González-González et al., 2014; Ion & Cano, 2012). In the last years, European Higher Education has conceived as main goals the development of professional competences that allow undergraduate students to incorporate positively into the labor world (Bucharest Communiqué, 2012) as well as the promotion of strategies in the educational system that lead to evidence the improvement of these competences (Yerevan Communiqué, 2015). Over the last two decades, it has been developed a high amount of research about competences in the university system.

To consider whether a student is competent or not, or to what extend competences evolve, it is firstly required that we understand the meaning of competence. The definition of competence is a complex matter, although the vast majority of studies agree that competences are the result of a combination of knowledge about the skills and attitudes that must be used in an integrated way (Tejada Fernández, 1999, p. 27) in order to effectively solve a problem or task in the real context (ANECA, 2005; Cano, 2008; Cuevas & De Ibarrola, 2015; De Miguel, 2006; Irigoyen et al., 2011; López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2016). The positive implementation and command of this knowledge in a context allows us to conclude if in this case and for this concrete task a student is competent (González & Wagenaar, 2003; López-Ruiz, 2011). It is in this aspect where it lies the important role of the educational system on the training and progress of that competence domain (Cano, 2008).

In order to contribute to the development of competences in undergraduate students the curricula was organized around two types of competences which are considered as essential to obtain their university degree: transversal and specific competences. Transversal competences are those that are common to all degrees regardless of the area of knowledge (Gilbert et al., 2004; González & Wagenaar, 2003). This type of competences is enormously valued and has also being analyzed over the academic literature to design generic profiles for highly competent and efficient professionals in a variety of work settings (Armengol et al., 2011; Fernández et al., 2010; Hernández-March et al., 2009; Leví-Orta & Ramos-Méndez, 2013; Rodríguez et al., 2018). The study of this type of competences has been mostly addressed through a large number of international and national projects which have allowed to create similar conceptions about the competences that every undergraduate student should have developed when concluding their studies (Accenture & Universia, 2007; ANECA, 2005; Allen & Van der Velden, 2009; ANECA, 2007; Beneitone et al., 2007; DEST, 2006; González & Wagenaar, 2003; Tremblay et al., 2012). Specific competences are the ones exclusively associated to each area and the characteristics of each degree (ANECA, 2005). They are associated with the knowledge, skills and attitudes of a concrete workplace context (López-Ruiz, 2011) which in the case of teachers are related to their correct performing in different teaching environments (Román Sánchez & Cano González, 2008; Tigelaar et al., 2004). This particular kind of competence is also divided into two subcategories (ANECA, 2005). The first one is referred to teaching macro-competences or generic teaching competences while the second category refers to specific profile competences. The difference between these subcategories is mainly based on the fact that macro-competences are those that all teachers should master, some of them even for other professionals of the education field (e.g., Pedagogy), while specific profile competences are those more specialized in a particular subject or educational area (ANECA, 2005). The main goal of the variety of research that consider specific competences (macro-competences and profile competences) has been the analysis and assessment of the development of competences of teachers, in training and in real

practice, as a key aspect in the improvement of the quality of the educational and training systems (Carrillo & Vilar, 2012; De-Juanas et al., 2016; Lleixà et al., 2016; Martín del Pozo et al., 2013; MECD, 2015; Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez et al., 2017).

Both research focused on transversal competences and research centered on specific competences agree on the development and validation of appropriated instruments that allow to measure competences in initial training with reliability (Clemente-Ricolfe & Escribá-Pérez, 2013; Gómez Ruiz et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2011; Martínez Clares & González Morga, 2018; Rodríguez Conde et al., 2012; Villardón-Gallego et al., 2013). As a consequence, there is a line of studies based on the self-assessment of the competence itself or the measure of the competence development perception. The purpose of this type of research is to assess the acquired level or level of development achieved from the perspective of a student which implies the evaluation of the training received along their academic scholarship (Baartman & Ruijs, 2011; De-Juanas & Beltrán, 2012; Kaldi, 2009; López Pastor, 2008; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Rodríguez et al., 2018). Additionally, the study of the level of competence of undergraduate students and, specifically teachers has allowed to direct a line of researches towards the investigation of factors that can harm or benefit this type of beliefs as well as the possible educational implications that could emerge in that case (Bresó et al., 2011; Kaldi, 2009; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014).

The *burnout syndrome* is one of the factors that is considered as harmful for student's performance. From the beginning of its study focused on work environment (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli et al., 1996; Tricas Moreno et al., 2010), a great number of researches have supported the development of a theoretical model about undergraduate students (Erschens et al., 2018; Martínez et al., 2002; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002), and in particular about teachers in initial training (Fives et al., 2007; Kokkinos & Stavropoulos, 2014; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Römer, 2016; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Väisänen

et al., 2018; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2018). The core of this model is based on the *Maslach Burnout Inventory* (MBI), which places the phenomenon of academic burnout as a three-dimensional phenomenon characterized by exhaustion, cynicism and efficacy (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). It has been observed that students who suffer from this syndrome show high levels of exhaustion and cynicism along with low levels of academic efficacy (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Academic burnout is defined as an unrest phenomenon in which a student feels exhausted due to the demands or requests of its own studies, showing a cynical, indifferent and distant attitude to them as well as feelings of incompetence about their performance (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002). The more presence of this phenomenon in the student, greater probability to obtain negative academic performance (Extremera et al., 2007; Parra, 2010; Salanova et al., 2005; Schaufeli, Martinez et al., 2002; Wurf & Croft-Piggin, 2015), lower perception of their capabilities and/or competences (Bresó et al., 2011; Cakir, 2015; Oriol-Granado et al., 2017; Rodríguez-Hidalgo et al., 2014; Sevari & Kandy, 2012), and higher chance to leave their degree (Martínez & Salanova, 2003). Similarly, the longitudinal research of this phenomenon has facilitated to compare its shift to the work setting (Robins et al., 2017; Salmela-Aro & Nurmi, 2007).

Another similar line of research addresses the *academic engagement* as an opposite concept to the academic burnout (Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002), and thus, considered as a beneficial phenomenon for the student's learning process, and particularly of teacher's training (Escolano-Pérez, 2014; King et al., 2015; Römer, 2016; Senler & Sungur-Vural, 2013; Vizoso-Gómez & Arias-Gundín, 2016; Wurf & Croft-Piggin, 2015). As in the case of burnout, scientific literature places the origin of the studies about engagement in the professional field (Bakker, 2017; Kahn, 1990; Schaufeli & Bakker, 2003). The evolution of the theoretical model of engagement in the work field to the academic context could be done through numerous investigations

based on the use and analysis of the *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Knight et al., 2017; Kulikowski, 2017; Schaufeli & Bakker, 2003; Schaufeli et al., 2006; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2017), which integrates a three-dimensional structure referring to the levels of vigor, dedication and absorption revealed as a consequence of the academic activity.

The engagement in the academic context is defined as the persistent state by which a student shows enthusiasm and motivation during the academic activity, perceiving themselves as capable of facing the required challenges, along with high levels of vitality, effort, inspiration and concentration (Schaufeli, Salanova et al., 2002). This positive phenomenon is associated to higher levels of performing (Martínez et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Parra, 2010; Salanova et al., 2009; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Wurf & Croft-Piggin, 2015), high convictions of their own academic competence and/or academic achievement (Salanova et al., 2003; Salanova et al., 2009), and lower probability of dropping out (Jungert et al., 2014).

After the revision of the scientific literature it has emerged the need to address the question about if teachers in training that belonged to the first cohort of The European Higher Education Area (EHEA), really feel that their studies contribute to increase the competences that will be required to access to the labor market. Consequently, some questions have arisen: if these competency beliefs are influenced by the individual own features (gender, school year and/or degree) or by the phenomenon of welfare and academic discomfort, and what academic consequences related to the relations among all these questions can have in the student's welfare. The main purpose of this work has been to analyze the perception of the competence development in training teachers in order to establish relations with the academic burnout and the engagement phenomenon through the time. Regarding this aspect, the initial hypothesis is that students will show high levels of competence perception which could be negatively influenced by burnout but positively by engagement.

To achieve the main goal, it has been necessary to deal with a series of specific objectives through each of the three studies conducted. The purposes of the study 1 consist of: a) to examine the factorial structure of an instrument about the self-perception of teaching competence development (ANECA, 2005); b) to confirm the factorial structure and analyze the psychometric properties of the studied instrument in the initial phase; and c) to use the instrument to detect differences in the perception of the competence development according to school year, gender and specialty. The initial assumptions of this investigation were: (H₁) the instrument will show a multidimensional factorial structure related to the origin categories: knowing, knowing how, knowing how to relate and know how to be; (H₂) the instrument will display optimal psychometric properties as well as high and positive correlation between the detected dimensions; and (H₃) students will have higher teaching competence beliefs in later years with respect to initial years, showing a similar evaluation in gender and degree.

The objectives for the study 2 were: a) to know the perception about the level of development of teaching competences and transversal competences in areas like interculturality, coexistence and bilingualism according to the degree; and b) to establish differences between initial and advanced school years depending on the degree. Regarding to this, some assumptions were suggested: (H₄) students of the two degrees will show high beliefs about teaching competencial and transversal competences; (H₅) students of the two degrees will show higher beliefs in advanced years rather than the initial ones.

Finally, the study 3 purposes were: a) to create competencial profiles between students according to the perceived level of development of transversal competences; b) to confirm the existence of differences in the levels of burnout and engagement depending on the competencial profile of the student; and c) to verify whether the levels of burnout and engagement according to the previous competencial profile increase or decrease the perception of transversal competences through the academic years. The hypothesis of this

last study were the following: (H₆) there are group of pupils with different profiles depending on their transversal competences self-perception; (H₇) scholars with higher competencial development present lower levels of academic burnout and higher levels of engagement compare to students with lower competencial development; (H₈) the increase of the levels of burnout (higher exhaustion, cynicism and lower efficacy) and the decrease of the levels of engagement (vigor, dedication and absorption) are associated with a decrease in the perception of transversal competences through the academic years; (H₉) the drop of the levels of burnout (lower exhaustion, cynicism and higher efficacy) and the increase of the levels of engagement (vigor, dedication and absorption) are related to an increase in the perception of transversal competences through the academic years.

The obtained results along the three studies and the global interpretation of them have led us to different conclusions. The first study has contributed to the validation of a bifactorial instrument on the assessment of teaching competences which shows high levels of reliability and internal consistency. The instrument is presented as a scale which allow to extract information about didactic and organizational teaching competences in initial training, thus its viability could be possible for the professional context. The high correlation between dimensions (Romero-Cerezo, 2009) shows that the competences linked to didactic interventions are strongly and positively related to organizational interventions. Both are understood as the two basic dimensions in teaching performance (Marhuenda, 2011; San Fabián, 2011). In this investigation, pupils of Pre-school Education and Primary Education display similar scores. This is a coherent result as it shows competences that should be shared by both degrees. Although girls are perceived as more competent than boys in initial courses, they display similar scores from intermediate until final courses. All this allows to conclude that training teachers do not present any deficit in this type of competences, being valued organizational competences with major domain and didactic competences those which suffer greater development or positive change between initial and advanced courses.

The results regarding the second study show that when analyzing teaching and transversal competences together the vast majority of them are displayed as competences of high domain. However, some of them are presented with a negative balance. Students of Pre-school Education and Primary Education obtain a similar perception in the first and last courses mainly in the analyzed transversal competences, instrumental competences mostly (problem- solving, taking decisions, team work and work in an international context), and in some teaching competences (communication and interpersonal relationships, group work sharing knowledge and experiences). The principal challenge is showed in those transversal competences like instrumental competences related to the experience in international contexts or communication in other languages. The comparative analysis displays differences when examining each degree and comparing the scores. Therefore, on the one hand the increase in the competencial perception in advanced levels of pre-school Education occurs in less than half of the analyzed competences, showing a decrease in knowledge about other cultures and customs. On the other hand, pupils of advanced levels of Primary Education were perceived more highly competent in more than half of the examined competences.

The results from the third study reveal the existence of moderately high burnout signs when competencial development was lower. The engagement was not very high for the group of participants in the study. However, higher levels of this phenomenon were associated to a better perception of competencial development. The changes produced in both phenomenons along the time are concerning as one of the groups changed from scoring low-middle in the burnout scale to obtain a middle-high punctuation a year later. This fact was associated to an important decrease in competencial beliefs. The most serious aspect is that it happened into the group who highly valued their competences. The group who exhibited worse competencial development at the beginning increased their level of academic efficacy a year later (positive dimension of burnout) which was linked to an improvement of the competence self-assessment. It is concerned to observe

that beliefs about individual own competencial development affected by greater levels of academic discomfort, which means a rise in burnout and a decrease in the engagement.

The combination of the three studies that formed the current work have allowed to deeply examine the development of beliefs in the different types of competences. In general, it has been observed that students value highly their competencial domain, although it can be improve in some cases. What it has been observed and it has resulted to be more alarming is that these beliefs change based on and through the grades, as well as they could be adversely affected or benefited due to the presence and/or absence of academic burnout and engagement in scholars. The promotion and betterment of psychological wellbeing in beginner students have been observed in this investigation as a need. In the same line, the self-evaluation of competences and emotions (positive vs. negative) is considered as a fundamental aspect in order to obtain information from the perspective of the principal agents involved in the learning process of the teaching field (Kaldi, 2009).

Referencias

Accenture & Universia. (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (vol.1). Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2007). *Reflex Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>

- Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.). (2009). *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Slovenia: University of Ljubljana.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M., & Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. doi: 10.1080/02602938.2011.553274
- Bakker, A. B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics*, 46(2), 67-75. doi: 10.1016/j.orgdyn.2017.04.002
- Beneitone, P., Cesar, E., Gonzalez, J., Maleta, M., Siufi, R., & Wagenaar, G. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. doi: 10.1007/s10734-010-9334-6
- Bucharest Communiqué. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>

- Cakir, S. G. (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. *Learning and Individual Differences, 40*, 170-175. doi: 10.1016/j.lindif.2015.05.002
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-16. doi: 10.1016/j.neuropharm.2007.11.003
- Carrillo, C., & Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación, 24*(3), 319-335. doi: 10.1174/113564012802845668
- Clemente-Ricolfe, J., & Escribá-Pérez, 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
- Cuevas, J. F., & De Ibarrola, M. (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1157-1186.
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Asturias: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- De-Juanas, A., & Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 1-15. doi: 10.14507/epaa.26.2764
- De-Juanas, A., Martín del Pozo, R., & Pesquero, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain:

teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123-145. doi: 10.1080/13664530.2015.1101390

Department of Education, Science and Training [DEST]. (2006). *Employability Skills from Framework to Practice. An Introductory Guide for Trainers and Assessors*. Australia: Precision Consultancy. Recuperado de http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A52958%0Ahttp://www.fmpllen.com.au/uploads/1/2/9/9/12992035/employability_skills_from_framework_to_practice__an_introductory_guide_for_trainers_and_assessors.pdf

Erschens, R., Keifenheim, K. E., Herrmann-Werner, A., Loda, T., Schwille-Kiuntke, J., Bugaj, T. J., ... Junne, F. (2018). Professional burnout among medical students: Systematic literature review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 14, 1-12. doi: 10.1080/0142159X.2018.1457213

Escolano-Pérez, E. (2014). Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area. *Cultura y Educación*, 26(3), 417-447. doi: 10.1080/11356405.2014.965446

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Fernández, M. J., Carballo, R., & Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.013

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388. doi: 10.1080/0729436042000235454
- Gómez Ruiz, M. Á., Rodríguez Gómez, G., & Ibarra Sáiz, M. S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224.
- González, R., & Wagenaar, J. (Coord.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final report. Fase one. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González-González, J. M., Arquero-Montaña, J. L., & Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130. doi: 10.1080/02671522.2012.745895
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado, *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. doi: 10.1174/113564011798392451
- Hernández-March, J., Martín Del Peso, M., & Leguey, S. (2009). Graduates' Skills and Higher Education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16. doi: 10.1080/13583880802699978

- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. doi: 10.5944/educxx1.15.2.141
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Retrieved from <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185. doi: 10.1080/02607476.2013.869971
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360. doi: 10.1080/03055690802648259
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72. doi: 10.1016/j.lindif.2015.03.005
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 792-812. doi: 10.1002/job.2167

- Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2014). Burning out during the practicum: the case of teacher trainees. *Educational Psychology, 36*(3), 548-568. doi: 10.1080/01443410.2014.955461
- Kulikowski, K. (2017). Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool – A literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health, 30*(2), 161-175. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00947
- Leví-Orta, G. C., & Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación, 362*, 623-658. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244
- Lleixà, T., González-Arévalo, C., & Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review, 22*(4), 506-525. doi: 10.1177/1356336X15621497
- López Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education, 31*(3), 293-311. doi: 10.1080/02619760802208452
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación, 356*, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación, 356*, 17-37.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., & De-Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y

formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115

Martínez Clares, P., & González Morgia, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. doi: 10.5944/educxx1.15662

Martínez, I. M., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.

Martínez, I. M., Marques, A., Salanova, M., & Lopes, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.

Martínez, I. M., Peñalver, J., & Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100-117. doi: 10.4995/muse.2016.3751

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD]. (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/actuaciones/junta-de-participacion/xxiencuentro.html>

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance

- of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 45-53. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2017). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 115-130. doi: 10.1080/07294360.2017.1344827
- Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S., & Martínez Abad, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 347-365. doi: 10.6018/rie.30.2.120231
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., & Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXXI.14457
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., & Dios, I. (2014). Burnout y Desarrollo de Competencias en la Formación Inicial de Maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 649-670. doi: 10.14204/ejrep.34.14048
- Román Sánchez, J. M., & Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11(1), 73-101. doi: 10.5944/educxx1.11.0.310
- Römer, J. (2016). The Korean Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S): A factor validation study. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23(1), 65-81 doi: 10.4473/TPM23.1.5
- Romero-Cerezo, C. (2009). Definition of modules and competencies of the primary teacher with mention in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups. An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. doi: 10.1080/10615800802609965

- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 463-477. doi: 10.1016/j.jvb.2007.01.006
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, M. P. Leiter, & S. E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An Ultra-Short Measure for Work Engagement The UWES-3 Validation Across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. doi: 10.1027/1015-5759/a000430

- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. Version 1. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.*
- Senler, B., & Sungur-Vural, S. (2013). Pre-Service Science Teachers' Teaching Self-Efficacy in Relation to Personality Traits and Academic Self-Regulation. *Spanish Journal of Psychology*, 16(12), 1–20. doi: 10.1017/sjp.2013.22
- Sevari, K., & Kandy, M. (2012). Relationship between academic performance, self-efficacy and stress with academic burnout. *Journal of American Science*, 8(10), 409-412.
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.12175
- Tierno, J. M., Iranzo, P., & Barrios, C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Tremblay, K., Lalancette, D., & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. AHELO. Feasibility Study Report* (vol. 1). OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>

- Tricas Moreno, J. M., Salavera Bordas, C., Lucha López, M. O., Vidal Peracho, C., Lucha López, A. C., Estébanez de Miguel, E., & Bernués Vázquez, L. (2010). Descriptive study of stress and satisfaction at work in the Saragossa university services and administration staff. *International Journal of Mental Health Systems*, 4(7), 1-7. doi: 10.1186/1752-4458-4-7
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3) 301-317. doi: 10.1080/02619768.2018.1448777
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilar, M. C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6470
- Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Vizoso-Gómez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. doi: 10.30552/ejep.v11i1.185
- Wurf, G., & Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91. doi: 10.1080/1359866X.2014.932328
- Yerevan Communiqué. (2015). Yerevan Communiqué. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>

— INTRODUCCIÓN—

– INTRODUCCIÓN –

La tesis doctoral presenta una serie de capítulos distribuidos en dos partes. La primera parte del trabajo se compone de los dos primeros capítulos que, en su conjunto, abordan el apartado de revisión de la literatura científica y de fundamentación de la investigación. El primer capítulo presenta la delimitación de la naturaleza y tipos de competencias que deben ser desarrolladas a lo largo de la formación inicial en la Educación Superior. Este capítulo finaliza con la revisión sobre investigaciones centradas en el desarrollo competencial de docentes en formación inicial, analizando cómo los diferentes estudios sobre la materia realizan la medición de la percepción competencial docente.

El segundo capítulo aborda varios fenómenos que, a lo largo de la literatura científica, han sido considerados como fenómenos que facilitan y/o obstaculizan el proceso de aprendizaje del estudiante. En primer lugar, se aborda la delimitación del constructo burnout y la revisión de la literatura científica que derivó en la construcción del modelo teórico centrado en estudiantes de Educación Superior. Seguidamente, se analizan los estudios que abordan el burnout académico en docentes en formación inicial, y las implicaciones educativas negativas derivadas de la aparición del mismo durante la etapa académica del futuro docente. En segundo lugar, se delimita el fenómeno engagement y se revisan los principales estudios que originaron la creación del modelo teórico del constructo en estudiantes universitarios. Este capítulo finaliza con las implicaciones educativas beneficiosas promovidas por la aparición de este fenómeno entre el profesorado en formación inicial.

La segunda parte del trabajo se compone del apartado empírico, que comienza con la descripción de los objetivos e hipótesis generales del trabajo, así como de los objetivos e hipótesis específicos de cada uno de los estudios realizados. A continuación, se presenta una descripción de la metodología empleada y los tres estudios que en su conjunto conforman la presente tesis doctoral. El primer estudio está focalizado a la creación y validación de una escala sobre competencias docentes, el segundo estudio se centra en analizar las competencias docentes y competencias genéricas del estudiante en formación inicial, y el tercer estudio realiza una investigación longitudinal sobre las competencias genéricas y su relación con los fenómenos de burnout y engagement en la formación inicial de docentes.

En el último capítulo del trabajo se discuten los principales resultados y conclusiones obtenidos en el conjunto de los tres estudios, con base en cada objetivo e hipótesis planteada a lo largo del trabajo. Para finalizar, se exponen algunas estrategias y/o medidas educativas a tener presentes en función de las conclusiones alcanzadas y las aportaciones de otros autores, así como las principales limitaciones detectadas y las futuras líneas de investigación surgidas tras la realización de este trabajo.

APARTADO DE REVISIÓN
Y
FUNDAMENTACIÓN

– CAPÍTULO 1 –

COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: NATURALEZA, TIPOLOGÍA Y DESARROLLO COMPETENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

El denominado *Proceso de Bolonia* se viene desarrollando durante las dos últimas décadas a través de la realización de una serie de acuerdos entre los ministros europeos responsables de la educación: Declaración de La Sorbona (1998); Bologna Declaration (1999); Prague Communiqué (2001); Berlin Communiqué (2003); Bergen Communiqué (2005); London Communiqué (2007); Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009); Budapest-Vienna Declaration (2010); Bucharest Communiqué (2012); Yerevan Communiqué (2015); Paris Communiqué (2018). La finalidad principal de este proceso fue la creación, implantación y seguimiento de un marco común para las titulaciones de Educación Superior en Europa. Aunque no es objetivo del presente trabajo realizar una revisión exhaustiva del Proceso de Bolonia, aspectos que ya han sido ampliamente analizados por diversos autores e instituciones (e.g., Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA P9 Eurydice], 2013; Cárdenas, 2015), la alusión al mismo es necesaria, pues permite entender la adopción de un sistema formativo universitario común (Espacio Europeo de Educación Superior [EEES]) y contextualizar su sistema de niveles basado en el desarrollo de competencias de los estudiantes de Educación Superior.

Con relación a lo anterior, las últimas pretensiones europeas manifestadas muestran un claro discurso centrado en la necesidad de desarrollar competencias

transversales y específicas como apuesta para la mejora de la empleabilidad de los estudiantes de Educación Superior (Bucharest Communiqué, 2012) y de verificar que el desarrollo de estas competencias sea óptimo de cara a la incorporación en el mercado laboral (Yerevan Communiqué, 2015). A su vez, este proceso de convergencia europeo ha derivado en nuevos planteamientos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje (González-González, Arquero-Montaña y Hassall, 2014; Ion y Cano, 2012) y nuevos diseños curriculares focalizados en desarrollo de competencias (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013), así como su propio cuestionamiento con la finalidad de verificar si el modelo basado en competencias realmente se lleva a cabo en las aulas universitarias (Pérez-Cabaní, Juandó, y Argelagós, 2015).

En este primer capítulo se realiza un recorrido desde la naturaleza de las competencias con relación a literatura científica actual, abordando las tipologías más empleadas para su clasificación a través del análisis de diversos estudios y proyectos nacionales e internacionales para, finalmente, profundizar sobre la autoevaluación o medición del desarrollo competencial docente.

1.1. Las Competencias

La gran mayoría de estudios consultados avalan la definición de competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y/o habilidades, actitudes y valores que se dan de forma “combinada, coordinada e integrada entre sí” (Tejada, 1999, p. 27) en la práctica con la finalidad de resolver con éxito un problema o tarea específica, ya sea en un contexto laboral o académico (De Miguel, 2006). Es lo que Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013) denominan teoría del “modelo de componentes de la competencia” (p. 627).

En consonancia con esta definición, se entiende que la competencia se demuestra y ejecuta durante la acción en un contexto concreto, por lo que debe ser evaluada en este mismo medio (Mateo y Vlachopoulos, 2013), aunque ello no implica que no pueda

aplicarse a otros contextos (Tobón, 2008). Teniendo en cuenta la complejidad de la tarea o problema a resolver, el estudiante deberá emplear más de una competencia al mismo tiempo. Si el resultado o producto derivado de la puesta en práctica de esas competencias no es óptimo, entonces se podría concluir que el estudiante aún no es competente en la ejecución de dicha tarea o resolución del problema (López-Ruiz, 2011).

Numerosos autores apuestan por la definición de competencia en torno a las ideas anteriores y su vinculación a los “saberes” (ANECA, 2005; Cano, 2008; Cuevas y De Ibarrola, 2015; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016), entendiendo que el “saber” hace referencia a los conocimientos del individuo, el “saber hacer” a las habilidades y destrezas, y el “saber ser” y “saber estar” referidos a las actitudes y valores de uno mismo y hacia los demás. En consonancia con Tejada Fernández y Ruiz Bueno (2016), el dominio de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales dispone al estudiante para estar capacitado en la resolución del problema/tarea, sin embargo, esto no implica que los haga competente.

La competencia no significa que el individuo posea un elevado dominio de los recursos (o capacidades) sino que debe ser capaz de movilizarlos de la manera más apropiada para emplearlos en la práctica de forma exitosa y eficaz. Asimismo, la competencia ni se posee ni se carece de forma absoluta sino que se domina y emplea en cierto grado (González y Wagenaar, 2003) y se desarrolla en tanto que la formación, ya sea inicial o permanente, contribuye a su progreso (Cano, 2008) permitiendo evaluar el grado de desarrollo de las mismas.

1.2. Tipos de competencias en la Educación Superior

Una de las consecuencias del Proceso de Bolonia es la estructuración por competencias, de ahí que los planes de estudio en cada titulación universitaria hayan sido diseñados entorno a competencias transversales y específicas, tal y como se exige en el

procedimiento de verificación y acreditación de los títulos universitarios oficiales (Real Decreto 861/2010). Ambos tipos de competencias deben ser desarrolladas a lo largo de la formación y son consideradas imprescindibles para la consecución del título universitario.

Los siguientes apartados abordan la delimitación de cada uno de los tipos de competencias, junto a la delimitación de estas a través de estudios relevantes llevados a cabo en la materia.

1.2.1. Las competencias transversales

Las competencias transversales, también denominadas genéricas, clave, básicas o transferibles, han sido definidas como aquellas que son comunes entre titulaciones, independientemente del área de estudio (DEST, 2006; González y Wagenaar, 2003), y que todos los graduados universitarios deberían poseer al finalizar su formación. Este tipo de competencias son aplicables a una gran variedad de tareas y contextos (Gilbert, Balatti, Turner y Whitehouse, 2004).

Numerosas y recientes investigaciones analizan las competencias transversales que los planes de estudio, independientemente de la titulación, deben abordar para obtener profesionales competentes en su incorporación al mercado laboral (Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011; Fernández, Carballo y Galán, 2010; Hernández-March, Martín Del Peso y Leguey, 2009; Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Rodríguez, Ibarra y Cubero, 2018) analizando posibles desajustes entre el ámbito académico y profesional (Jackson, 2014; Salas-Velasco, 2014).

En algunas ocasiones, las inquietudes reflejadas en estos estudios residen en profundizar sobre cómo se realiza la medición de las competencias transversales a nivel internacional (Braun, Woodley, Richardson y Leidner, 2012; Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson y Kuhn, 2015). Las aportaciones en este ámbito se realizan a través de la creación de instrumentos apropiados y fiables que permitan valorar la formación recibida

con relación a este tipo de competencias (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Martínez Clares y González Morga, 2018). En esta línea, investigaciones longitudinales (Pineda-Herrero, Agud-Morell y Ciraso-Calí, 2016) ponen de manifiesto la importancia que tienen las competencias transversales para la adquisición de un puesto de trabajo a la finalización de los estudios.

La mayoría de los estudios mencionados han tenido como objeto de estudio las competencias transversales que han sido delimitadas a través de diferentes proyectos nacionales e internacionales, que destacan por la gran variedad de países y universidades consultadas. En estos proyectos se realizó un esfuerzo por obtener una visión global y conjunta sobre qué competencias debe poseer cualquier el estudiante universitario a la finalización de los estudios que sean relevantes en el ámbito profesional. Gran parte de estos proyectos comparan perspectivas entre los diferentes agentes implicados (académicos, empleadores, graduados y estudiantes).

En esta línea se encuentra uno de los proyectos europeos más referenciados en la literatura científica, el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y también la réplica de este estudio en Latinoamérica, denominado Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007). Otros proyectos llevados a cabo también con la pretensión de delimitar las competencias exigidas desde el ámbito laboral en el contexto europeo fueron: el proyecto “REFLEX” (El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa) (ANECA, 2007); y el proyecto “HEGESCO” (Higher Education as a Generator of Strategic Competences). Este último fue similar al proyecto REFLEX ampliando la muestra de estudio a otros países no consultados previamente (Allen y Van der Velden, 2009).

Entre los proyectos internacionales no europeos destacables se enmarcan los estudios sobre las competencias transversales desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Un ejemplo sería el Proyecto “DeSeCo” (Definición y Selección de Competencias) que tuvo como finalidad elaborar

un marco de competencias que la persona necesita para llevar a cabo una vida personal y social satisfactoria (OCDE, 2005). Otro ejemplo más reciente de esta misma organización es el estudio “AHELO” (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) que analiza competencias transversales comunes a todos los estudiantes universitarios (Tremblay, Lalancette y Roseveare, 2012). Junto a los proyectos realizados fuera de Europa encontramos también el estudio australiano en el que se recogen las ocho competencias transversales más requeridas por empleadores, elaborando una guía para el análisis de las mismas (DEST, 2006). Este último proyecto designa a las competencias transversales analizadas como competencias de empleabilidad o competencias clave para la adquisición de un puesto de trabajo sea cual sea la naturaleza de la profesión.

Todos estos proyectos, junto a otras consultas a nivel estatal llevadas a cabo a cabo por instituciones a nivel nacional (e.g., ANECA, 2005; Accenture y Universia, 2007) permiten analizar y verificar grado de consenso sobre las competencias transversales que deben ser abordadas en las titulaciones universitarias. La tabla 1 muestra las competencias transversales analizadas en los proyectos mencionados.

Tabla 1.

Comparativa de competencias transversales propuestas para las titulaciones de Educación Superior

Competencias transversales									
Competencia	Tuning	Tuning A. Latina	REFLEX	HEGESCO	DESECO	AHELO	DEST	ANECA	Accenture/ Universia
Adaptación a nuevas situaciones/detección de nuevas oportunidades	X	X	X	X				X	X
Análisis y síntesis	X	X	X	X		X		X	X
Aplicación de los conocimientos a la práctica	X	X							
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad/interculturalidad	X	X						X	
Capacidad de aprender	X	X	X	X			X		
Compromiso con la preservación del medio ambiente		X						X	
Compromiso ético	X	X						X	
Comunicación con expertos de otras áreas	X								
Comunicación con personas no expertas en la materia (hacerte entender)			X	X					
Comunicación en lengua extranjera	X	X	X	X				X	X
Comunicación oral y escrita ¹ (en la lengua materna)	X	X	X	X		X	X	X	X
Conocimiento de otras culturas y costumbres (compromiso con el medio sociocultural)	X	X						X	
Conocimientos sobre el área de estudio/disciplina y profesión	X	X	X	X					
Conocimientos de otras áreas o disciplinas			X	X					
Coordinación de actividades			X	X					
Creatividad (generar nuevas ideas)	X	X	X	X				X	X
Crítica y autocrítica	X	X	X	X		X		X	X
Diseño y gestión de proyectos	X	X							

¹ Los proyectos REFLEX y HEGESCO hacen alusión a la comunicación escrita referido a la redacción de informes o documentos.

Tabla 1.

(continuación)

Competencia	Tuning	Tuning A. Latina	REFLEX	HEGESCO	DESECO	AHELO	DEST	ANECA	Accenture/ Universia
Gestión de la información (búsqueda y análisis a través de diversas fuentes)	X	X						X	X
Habilidades de investigación	X	X							
Habilidades interpersonales/relación con los demás	X	X			X			X	X
Iniciativa y espíritu emprendedor	X						X	X	
Liderazgo	X		X	X				X	X
Manejo del ordenador/tecnologías	X	X	X	X	X		X	X	X
Motivación de logro	X	X							X
Movilizar las capacidades de otros			X	X					X
Negociación			X	X					X
Planificación, organización y gestión del tiempo	X	X	X	X			X	X	X
Preocupación por la calidad	X	X						X	
Presentación productos, ideas o informes (público)			X	X					
Resolución de problemas	X	X	X	X	X	X	X	X	
Responsabilidad social y compromiso ciudadano		X			X				
Toma de decisiones	X	X						X	X
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X		X	X	
Trabajo bajo presión			X	X					X
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	X							X	
Trabajo un contexto internacional	X	X						X	
Trabajo/aprendizaje autónomo	X	X			X			X	X

Fuente: elaboración propia a partir de Accenture y Universia (2007); HEGESCO (Allen y Van der Velden, 2009); Libro Blanco del Grado de Magisterio (ANECA, 2005); REFLEX (ANECA, 2007); Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007); DEST (2006); Tuning (González y Wagenaar, 2003); DESECO (OCDE, 2005); y AHELO (Tremblay et al., 2012).

Una vez analizadas las competencias transversales empleadas en los proyectos e investigaciones mencionados, en el presente estudio se optó por el listado de competencias transversales de la ANECA (2005) que tuvo como referente principal el conjunto de competencias transversales del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). El listado de competencias de la ANECA (2005) quedó compuesto por 23 competencias transversales que fueron analizadas en los Libros Blancos de las titulaciones de Grado a nivel estatal, siendo además esta selección de competencias coincidente, en gran parte, con el resto de los listados expuestos anteriormente.

La clasificación de estas competencias (ver tabla 2) se orientó en torno a tres grupos o subtipos: a) las competencias instrumentales, que son el conjunto de competencias que hacen alusión a capacidades o destrezas cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas o lingüísticas; b) las competencias personales, relacionadas con las capacidades o destrezas interpersonales e intrapersonales; y c) las competencias sistémicas o integradoras, referidas a capacidades o destrezas que requieren del aprendizaje previo de las categorías anteriores (ANECA, 2005; González y Wagenaar, 2003). Estas categorías, basadas en la consulta a grupos de expertos en ambos proyectos, se establecieron a través de la agrupación de competencias de naturaleza similar y no como dimensiones o factores que conformaran constructos. Investigaciones posteriores han avalado dicha estructura factorial en torno a las tres categorías mencionadas (Martínez Clares y González Morga, 2018).

Tabla 2.

Selección y clasificación de competencias transversales empleadas en el presente trabajo

Subtipo	Competencia
Instrumental	CT1 Análisis y síntesis
	CT2 Organización y planificación
	CT3 Comunicación en lengua materna (oral y escrita)
	CT4 Comunicación en lengua extranjera
	CT5 Informática/tecnología
	CT6 Gestión de la información
	CT7 Resolución de problemas
	CT8 Toma de decisiones
Personal	CT9 Trabajo en equipo
	CT10 Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar
	CT11 Trabajo en contexto internacional
	CT12 Relaciones interpersonales
	CT13 Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
	CT14 Razonamiento crítico
	CT15 Compromiso ético
Sistémica	CT16 Aprendizaje autónomo
	CT17 Adaptación a nuevas situaciones
	CT18 Creatividad
	CT19 Liderazgo
	CT20 Conocimiento de otras culturas y costumbres
	CT21 Iniciativa y espíritu emprendedor
	CT22 Promoción/motivación por la calidad
	CT23 Sensibilidad medioambiental

Fuente: Elaboración propia a partir de Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, p.84).

1.2.2. Las competencias específicas: competencias docentes

A diferencia de las competencias transversales, las competencias específicas son aquellas exclusivas de cada área temática y características de cada titulación en particular (González y Wagenaar, 2003) basadas en conocimientos, habilidades y actitudes profesionales relacionadas con un ámbito laboral concreto (López-Ruiz, 2011). En el caso de la profesión docente, como apuntan diversos autores (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2004), son el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el correcto rendimiento en diferentes contextos de enseñanza, que han de ser adquiridas por los futuros maestros y maestras (Román Sánchez y Cano González, 2008).

El *Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005) diferencia entre dos tipos de competencias específicas propias para la formación del profesorado: a) las competencias docentes genéricas, también denominadas macro-competencias docentes; y b) las competencias específicas de perfil. Las competencias docentes genéricas son aquellas comunes a varios perfiles de las titulaciones relacionadas con la educación, que deben desarrollarse en las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria (incluidas especialidades o menciones) e incluso otras como pueden ser Psicopedagogía o Educación Secundaria (ANECA, 2005). Esta categoría engloba a todas las competencias profesionales enfocadas al desempeño de tareas docentes con independencia del nivel y contexto educativo como son, por ejemplo, las competencias relacionadas con los procesos didácticos o de organización escolar (Marhuenda, 2011; Marhuenda y Bolívar, 2012; San Fabián, 2011) fundamentales para el correcto desempeño de la función docente (González y Campos, 2010).

Las competencias docentes específicas de perfil son aquellas competencias más especializadas en una disciplina o campo educativo en particular y en un contexto determinado. Entre ellas encontramos, por ejemplo, las competencias características del profesorado de Educación Musical como podría ser la competencia vinculada a la

escucha, interpretación y/o creación musical (Carrillo y Vilar, 2012); o las competencias características del docente de Educación Física (Romero-Cerezo, 2009), por ejemplo la competencia para la gestión y organización de actividades físico-deportivas.

Las diferentes investigaciones llevadas a cabo desde el ámbito académico o a través de diferentes organismos e instituciones (e.g., ANECA, 2005) sobre el desarrollo de competencias docentes, ya sean macro-competencias docentes o de perfil, han estado focalizadas al estudio sobre la mejora de la competencia profesional del profesorado en ejercicio (Carrillo y Vilar, 2012; De-Juanas, Martín del Pozo y Pesquero, 2016; Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De-Juanas, 2013; Romero-Cerezo, 2009) o futuro profesorado (Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017) como aspecto decisivo para la mejora de la calidad de los sistemas educativos y de formación (Lleixà, González-Arévalo y Braz-Vieira, 2016; Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD], 2015).

Con relación a ello, algunas investigaciones sobre competencias docentes se dirigen hacia la delimitación de perfiles competenciales, que permitan extraer los aspectos fundamentales que deben darse en un docente eficaz. En este sentido, Reoyo, Carbonero y Martín (2017) establecen como prioritarios el dominio de macro-competencias como las relaciones interpersonales y la gestión adecuada del aula. Teniendo en cuenta las recomendaciones del Ministerio de Educación (2015) recogidas a través del *XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, se establece en torno a tres ámbitos (ver figura 1) las competencias profesionales necesarias para todo profesor en el ejercicio de la profesión docente y, por ende, que deberían desarrollarse en alto grado durante la formación inicial del profesorado.

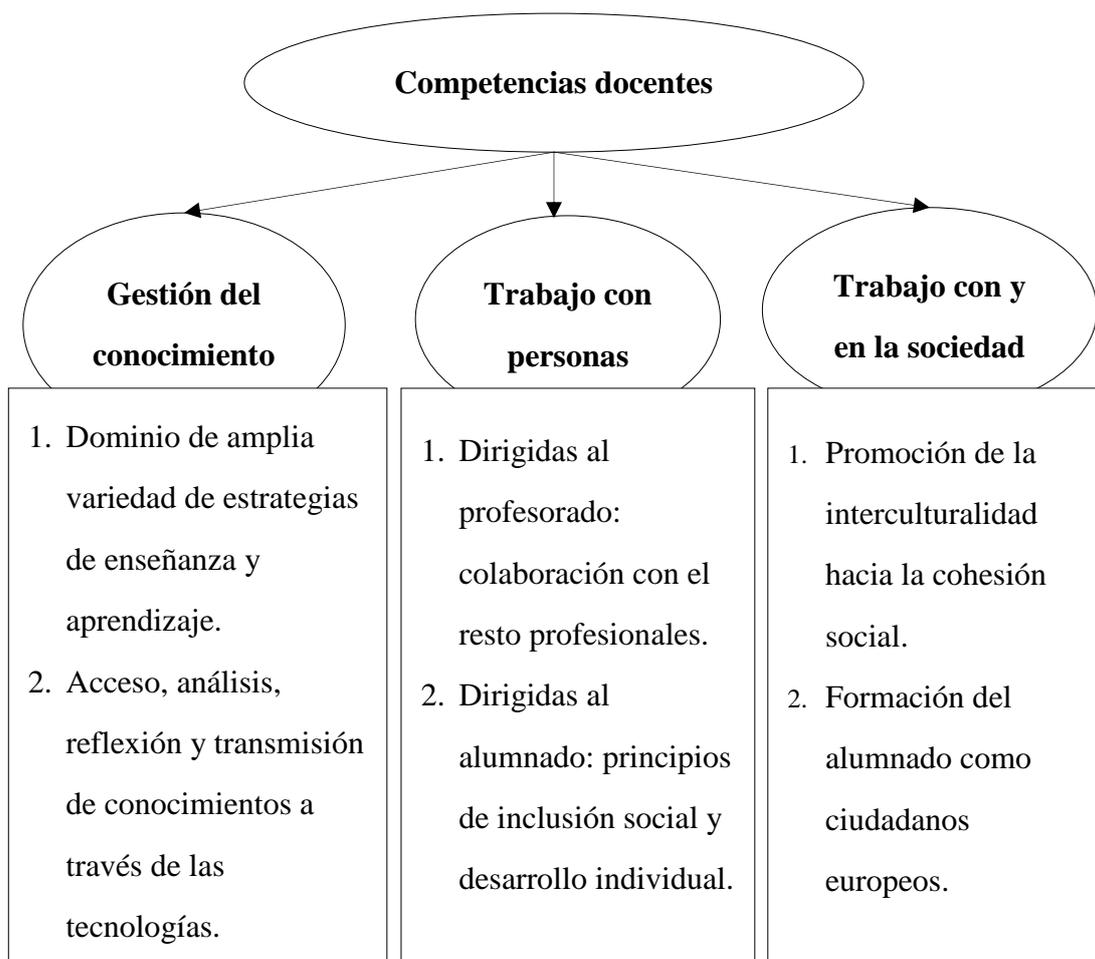


Figura 1. Clasificación por ámbitos de las macro-competencias docentes. Elaboración propia, adaptado a partir de MECD (2015, p.10).

Estos tres ámbitos claves a tener en cuenta en la formación inicial de docentes guardan cierta relación con el planteamiento de Tejada Fernández (2009). Según este autor, las estrategias dirigidas hacia el desarrollo de competencias docentes en formación inicial, deben ir dirigidas hacia el fomento de tres conjuntos de habilidades: a) las teóricas o conceptuales, conocimientos referidos al “saber” característicos del ámbito concreto de la profesión docente; b) las psicopedagógicas y metodológicas, relacionadas con conocimientos y habilidades referidos al “saber” y “saber hacer”, que se podrían vincular con la categoría de la gestión del conocimiento y de los procesos didácticos (MECD, 2015); y c) las competencias sociales o habilidades actitudinales, referidas al “saber ser” y “saber estar” focalizadas hacia las relaciones interpersonales, comunicación,

organización y gestión, etc., es decir, aquellas relacionadas con el trabajo con personas (MECD, 2015).

La categoría del trabajo con y en la sociedad (MECD, 2015) se relaciona con la competencia intercultural del profesorado. Este tipo de competencias deben ser abordadas desde la perspectiva de los diferentes saberes o categorías previas (Figueredo y Ortiz, 2014; Santos, Lorenzo y Priegue, 2013; Soriano y Peñalva, 2011) y a lo largo de la formación inicial de docentes (Maestre, Nail Kröyer y Rodríguez-Hidalgo, 2017). Al respecto, Peñalva y López-Goñi (2014) manifiestan la importancia de analizar el correcto desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial del profesorado, ya sean de carácter transversal o específico, pues entre sus principales resultados se detecta que este tipo de competencias no siempre se desarrollan adecuadamente, posiblemente debido a que en algunas ocasiones este tipo de formación es abordada principalmente mediante asignaturas de carácter optativo (Soriano y Peñalva, 2011).

Lo anteriormente descrito resulta preocupante si se pretende que el futuro profesorado sea partícipe de modelos educativos basados en la convivencia intercultural (Rodríguez-Hidalgo, 2016), o cuenten con el dominio docente de las estrategias necesarias para la prevención y paliación de retos como la discriminación y/o el acoso entre iguales de carácter racista y/o xenófobo (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Monks, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych, 2014; Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón y Alcívar, 2017; Rodríguez-Hidalgo, Zych y Ortega-Ruiz, 2016).

Trabajar con y en la sociedad también implica una apuesta por la educación igualitaria (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Vázquez, 2010), a favor de eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres como principio esencial de las actuales sociedades democráticas y, en particular, del sistema formativo de Educación Superior (González Pérez, 2017).

A pesar de la importancia que debe atribuirse al desarrollo de las macro-competencias docentes y específicas de perfil, el presente trabajo parte del análisis de las primeras, consideradas como competencias fundamentales ya que permiten el correcto desempeño docente en cualquiera de los ámbitos y contextos educativos. A continuación, se muestra el listado de competencias de partida establecidas por la ANECA (2005) y empleado en el presente trabajo (véase tabla 3). Dichas categorías concuerdan con la distribución anteriormente mencionada planteada por Tejada Fernández (2009).

Tabla 3.

Clasificación de los tipos de las macro-competencias docentes

Competencias docentes	
Saber	CE1 Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
	CE2 Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
	CE3 Formación científico-cultural y tecnológica
Saber hacer	CE4 Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
	CE5 Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa
	CE6 Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural
	CE7 Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación
	CE8 Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
	CE9 Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
	CE10 Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
	CE11 Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo

Tabla 3.

(continuación)

Saber hacer	CE12	Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
	CE13	Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
	CE14	Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
	CE15	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje
Saber estar	CE16	Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones
	CE17	Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias
	CE18	Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
	CE19	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
Saber ser	CE20	Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
	CE21	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
	CE22	Potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral
	CE23	Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Fuente: Elaboración propia a partir del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005, p. 90).

1.3. Evaluación sobre la percepción de desarrollo competencial en la formación inicial docente

Según Mateo y Vlachopoulos (2013) para evaluar o determinar el nivel de desarrollo que posee el estudiante sobre una competencia en particular deben emplearse pruebas que impliquen ejecuciones de dicha competencia. El nivel de competencia adquirido solo puede evaluarse cuando el estudiante ponga en práctica dicha competencia. Sin embargo, Baartman y Ruijs (2011) avalan con una investigación comparativa que el nivel de percepción de los estudiantes sobre la propia competencia se asemeja a la competencia real evaluada por el docente. Estos mismos autores añaden que es más probable detectar sobreestimación de las percepciones en los primeros cursos de los estudios universitarios, posiblemente debido a las altas expectativas e interés en ser buenos profesionales y un menor contacto con la realidad de su futura profesión. En este sentido, De-Juanas y Beltrán (2012) añaden que durante los primeros cursos las creencias de los futuros docentes son más simples respecto a cursos avanzados que presentan mayor complejidad.

En la literatura científica se aborda una línea de estudios cuyas investigaciones se centran en la medición de la percepción de desarrollo competencial del estudiante, teniendo en cuenta la autopercepción del nivel adquirido o grado de desarrollo alcanzado. Estas investigaciones tienen como finalidad evaluar la propia formación recibida a lo largo de los estudios (Kaldi, 2009; Rodríguez et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Dios, 2014) para, en algunas ocasiones, establecer similitudes y/o discrepancias con la valoración de los profesionales en ejercicio (De-Juanas et al., 2009; Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011). De esta forma, la evaluación sobre el desarrollo de las competencias no se aborda exclusivamente desde la perspectiva del docente, sino que se llevan a cabo sistemas de evaluación que favorecen la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Kaldi, 2009; López Pastor, 2008).

En esta línea de estudios, se aborda el análisis de la percepción de desarrollo competencial de los estudiantes como medio para obtener información sobre las creencias de eficacia del alumnado (Rodríguez et al., 2018). Para este tipo de investigaciones, de acuerdo con Torrecilla-Sánchez, Burguera-Condon, Olmos-Miguélañez y Pérez-Herrero (2018), conocer la percepción de desarrollo competencial significa obtener información sobre el nivel de logro alcanzado desde el punto de vista del estudiante y permite comprobar si la formación recibida se ajusta a la realidad percibida por el docente, lo que claramente supone una apuesta por mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a todo lo anterior, la medición del progreso competencial docente, ya sea referido a las competencias transversales o competencias específicas tanto en docentes en ejercicio como en formación inicial (Campos, Ries y Del Castillo, 2011; Carrillo y Vilar, 2012; Á. De-Juanas et al., 2016; Landmann, 2013; Lleixà et al., 2016; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Mérida Serrano, Angulo Romero, Jurado Bello y Diz, 2011; Pérez, 2008; Romero-Cerezo, 2009; Struyf, Adriaenssens y Meynen, 2011; Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) y en experiencias pre-profesionales (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Maestre, 2015), se ha abordado a través de estudios que han tratado de delimitar si el nivel de cada competencia o conjunto de competencias era adecuado. Estos conjuntos de competencias docentes, que parten fundamentalmente de los listados propuestos por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y la ANECA (2005), se empleaban a modo de agrupaciones o categorías sin establecer dimensiones factoriales de constructos subyacentes.

Recientes investigaciones han tratado de dar respuesta a este aspecto, tratando de validar instrumentos fiables para medir la autopercepción de desarrollo de los diferentes tipos de competencias durante la formación universitaria (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Gómez Ruiz, Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Martínez Clares y González

Morga, 2018; Rodríguez Conde, Olmos Migueláñez y Martínez Abad, 2012; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi y Aguilar, 2013).

A su vez, el estudio sobre la percepción competencial permite profundizar sobre las relaciones con otros factores que puedan elevar o disminuir la percepción de desarrollo competencial (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014), cuyas consecuencias más graves pueden derivar en un inferior rendimiento académico, e incluso el abandono de los estudios (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011). De esta forma, se establecen relaciones entre aspectos psicológicos que pueden beneficiar o perjudicar la percepción sobre el desarrollo competencial de docentes en formación inicial, afectando directamente sobre su desempeño como estudiantes. La revisión internacional elaborada por Zlatkin-Troitschanskaia et al., (2015) apunta en esta misma dirección, manifestando como limitación la falta contextualización sobre aspectos psicológicos del alumnado en las investigaciones sobre medición de competencias en Educación Superior.

En esta línea se enmarcaría el presente trabajo, a través del cual se analizarán diversos aspectos relacionados con el bienestar y malestar psicológico del estudiante como factores que favorecen o impulsan (facilitadores) y factores que dificultan (obstaculizadores) la adquisición y desarrollo de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado.

– CAPÍTULO 2 –

FENÓMENOS FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DE APRENDIZAJE: BURNOUT ACADÉMICO Y ENGAGEMENT EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

A lo largo del presente capítulo, se abordará el burnout y engagement como fenómenos que repercuten negativa y positivamente en el desempeño de las diferentes funciones que realiza el individuo. Se hará un recorrido abordando la evolución del estudio de ambos constructos, desde las primeras indagaciones situadas en el campo laboral hasta las líneas de investigación más recientes que postulan su vinculación con el contexto académico de los estudiantes universitarios.

La evolución de los modelos teóricos de partida de ambos constructos hacia el contexto académico ha permitido ubicar el fenómeno de burnout *académico* como obstaculizador y el fenómeno engagement como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario. Ello ha favorecido la creación de líneas de investigación específicas destinadas a estudiar cómo influyen particular y conjuntamente ambos fenómenos en la formación inicial del profesorado.

A pesar de la existencia de literatura científica sobre el burnout *académico* y engagement en distintas poblaciones universitarias, la principal dificultad detectada es la escasa literatura específica centrada en el estudio de ambos fenómenos en la formación del profesorado. Por esta razón, se entiende que el presente trabajo resultará de interés para profundizar sobre cómo los niveles de malestar y bienestar psicológico –burnout *versus* engagement– de los futuros docentes podrían afectar negativa y positivamente a

sus creencias de desarrollo competencial y las implicaciones educativas que podrían derivar de ello.

2.1. Burnout: delimitación y medición del fenómeno

El *síndrome de burnout*, también denominado en la literatura científica como *síndrome de estar quemado*, es un fenómeno cuyo término fue propuesto por Freudenberger (1974) para referirse a un estado de malestar físico-emocional del trabajador como consecuencia directa del estrés laboral. En la revisión teórica sobre el concepto de burnout, Tricas Moreno et al. (2010) establece otra perspectiva o modelo alternativo a la primera concepción de Freudenberger para su delimitación: el burnout como proceso. Para estos autores la diferencia principal entre considerar el burnout como estado o como proceso radica en que el primero hace referencia al estado final en el que se encuentra el individuo con relación a las consecuencias del estrés. En el segundo (proceso) se entiende como la falta de estrategias de afrontamiento hacia el estrés contemplando diferentes fases en su desarrollo en el ámbito laboral (Tricas Moreno et al., 2010) o académico (Alarcon, Edwards y Menke, 2011).

Para Maslach (1976) el burnout quedaría definido como el padecimiento de estrés crónico que provoca el distanciamiento emocional del profesional hacia su propio trabajo y hacia las personas relacionadas con el mismo, junto a creencias de incapacidad para realizarlo de forma correcta. En esta línea, se diseña y propone el instrumento MBI-HH (*Maslach Burnout Inventory-Human Services*) de Maslach y Jackson (1981) basado en un modelo teórico en el que se establecieron tres criterios necesarios para medir los niveles de burnout en profesiones asistenciales o de servicio. Leiter, Maslach y Frame, (2015) definen estos criterios como: a) carencia de energía, ya sea cognitiva o emocional (presentar elevado nivel de agotamiento emocional); b) baja o poca confianza en uno mismo como profesional (falta de realización personal); y c) distanciamiento o valoración impersonal hacia las personas con las que se trabaja (despersonalización).

Un gran avance en la investigación sobre el burnout supuso la ampliación del campo de estudio de este fenómeno a otros sectores profesionales. Para ello, el modelo teórico de partida basado en la MBI-HSS (Maslach y Jackson, 1981) fue reformulado y adaptado a profesionales de la educación a través de la *MBI-Educators Scale* (Maslach, Jackson y Schwab, 1996) que conservó la estructura trifactorial original. El estudio del burnout se ha relacionado con variables que atenuaban o agravaban el fenómeno en el docente, como por ejemplo la conducta del alumnado (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson y Rinker, 2014), el perfil innovador e intercultural del docente frente al profesor tradicional (Rojas Tejada, Cruz del Pino, Tatar y Jiménez Sayáns, 2012), o factores personales como la autoestima, optimismo, autoeficacia y habilidades emocionales (Extremera, Durán y Rey, 2010).

Al mismo tiempo, la escala *MBI-General Survey* (MBI-GS: Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996) fue diseñada para su aplicación a cualquier tipo de profesional de carácter no asistencial. Sin embargo, aunque este último modelo mantuvo la estructura de tres dimensiones para la medición del constructo, la dimensión de despersonalización fue sustituida por cinismo y la dimensión de realización personal por eficacia profesional, que presentan carácter más genérico al no hacer alusión directamente a que el motivo del agotamiento es derivado por el trabajo con personas.

2.1.1. Burnout académico

La evolución en la construcción del modelo teórico derivó en el estudio del burnout fuera del ámbito ocupacional, surgiendo de esta forma los primeros estudios sobre el *burnout académico* derivado de la actividad académica (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). En este contexto, Schaufeli, Martínez et al. (2002) adaptaron la escala MBI-GS para ser aplicada a estudiantes universitarios, dando lugar al *MBI-Student Survey* (MBI-SS). La adaptación consistió la reformulación de ítems sustituyendo aquellas palabras o expresiones relativas al ámbito laboral por aquellas que se relacionaban con el estudio o

actividad académica. Por ejemplo, “Estoy emocionalmente agotado por mi trabajo”² fue sustituido por “Estoy emocionalmente agotado por hacer esta carrera” (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Finalmente, la MBI-SS quedó compuesta por tres dimensiones: agotamiento, cinismo y eficacia (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002), haciendo alusión esta última dimensión a la eficacia académica, en lugar de la profesional que caracterizaba al modelo precedente.

Una reciente revisión, que analiza el constructo de burnout estudiantil y las investigaciones elaboradas en las casi dos décadas de estudio, sitúa a la MBI-SS como el instrumento más empleado en la medición de este fenómeno (Kim, Jee, Lee, An y Lee, 2017), constatando de esta forma la validez trasnacional del concepto y la estabilidad de sus componentes o dimensiones (Martínez, Marques, Salanova y López, 2002). Todo ello resulta coherente, pues la MBI en cualquiera de sus versiones para medir burnout en el campo laboral ha sido el instrumento más extendido y utilizado (Leiter et al., 2015).

Los autores de este modelo (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002) definieron el burnout académico como fenómeno de malestar a través del cual el estudiante se siente agotado debido a las demandas o exigencias de sus propios estudios (elevados niveles de agotamiento), posee una actitud cínica, indiferente y distante hacia el estudio (elevados niveles de cinismo) y manifiesta sentimientos de incompetencia como estudiante (entendidos como bajos niveles de eficacia).

Con relación a las dimensiones del constructo, el agotamiento es indicio principal de burnout cuya manifestación parece ser más obvia respecto al resto de dimensiones (Leiter et al., 2015), es por ello que algunos autores lo han llegado a catalogar como “núcleo” o “diana” del burnout junto a la dimensión de cinismo (Manzano, 2004; Schaufeli, Salanova et al., 2002) por las connotaciones negativas de ambas dimensiones. Sin embargo, deben considerarse todas las dimensiones que conforman el burnout

² El instrumento completo y las pautas para la corrección de puntuaciones obtenidas en las escalas de burnout pueden consultarse en el trabajo elaborado por Bresó et al. (2007).

igualmente importantes debido a que la consideración exclusiva de la dimensión de agotamiento no abarcaría este fenómeno en su totalidad (Leiter et al., 2015).

Otros investigadores (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005; Salanova, Cifre, Grau, Llorens y Martínez, 2005) han mostrado que el burnout puede considerarse como la crisis de la dimensión de eficacia (dimensión positiva del constructo), llegando a considerarla como predictor importante del burnout académico en estudiantes (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; Salanova, Martínez y Llorens, 2012) o burnout en docentes (Schwarzer y Hallum, 2008). Todas estas investigaciones apuntan a la existencia de correlaciones positivas entre las dimensiones de agotamiento y cinismo, y negativas entre ambas dimensiones y la dimensión de eficacia académica percibida.

Por lo tanto, un alumno o alumna con burnout académico presentará elevados niveles de agotamiento y cinismo junto a inferiores niveles de eficacia académica (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Asimismo, el estudiante que padezca este fenómeno obtendrá inferior rendimiento académico (Extremera, Durán y Rey, 2007; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005) y mayor probabilidad de abandonar sus estudios (Martínez y Salanova, 2003). A su vez, los estudiantes que se perciben como menos competentes muestran mayores sentimientos de agotamiento relacionados con los estudios (Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga y Schaufeli, 2015). Contrariamente, el alumnado con bajos niveles de burnout, aquel que se percibe a sí mismo como más eficaz, menos agotado y menos cínico, obtiene mejor desempeño en los estudios (p. ej., mejor rendimiento académico relacionado con calificaciones) y a su vez mejor desarrollo profesional (Martínez y Salanova, 2003).

La investigación longitudinal sobre el burnout académico ha revelado que el burnout puede traspasar de la etapa académica a la profesional. Al respecto, Salmela-Aro y Nurmi (2007) detectan que los estudiantes con creencias más elevadas sobre su propia capacidad durante los estudios universitarios (mayor eficacia) afrontaban de forma más activa las circunstancias estresantes derivadas de sus estudios, prediciendo menores

niveles de burnout cuando estos se incorporan al mercado de trabajo. Aunque en la investigación elaborada por Robins, Roberts y Sarris (2017) el nivel de eficacia durante los estudios no predijo la eficacia profesional en el puesto de trabajo, los niveles de agotamiento y cinismo (dimensiones negativas del burnout) durante los estudios universitarios sí fueron predictores del agotamiento y cinismo durante los primeros años de la etapa laboral. Asimismo, Robins et al. (2017) manifiestan que el padecimiento de burnout entre los estudiantes es muy elevado, e incluso superior en su etapa como estudiante respecto a su desempeño como trabajador durante los primeros años.

Las poblaciones en las que este fenómeno ha sido ampliamente estudiado se relacionan principalmente con la formación inicial de estudiantes universitarios de titulaciones correspondientes a la rama de Ciencias de la Salud (p. ej., meta-análisis sobre estudios de burnout en la formación de médicos elaborado por Erschens et al., 2018), aunque en menor ocasión a través de estudios longitudinales en el ámbito académico (García-Izquierdo, Ríos-Risquez, Carrillo-García y Sabuco-Tebar, 2015; Robins et al., 2017). Igualmente, en la literatura científica se pueden hallar estudios sobre burnout académico en estudiantes de Educación Secundaria (véase revisión realizada por Walburg, 2014).

Sin embargo, en menor medida existen estudios cuyo objetivo sea analizar el fenómeno de burnout académico en titulaciones relacionadas con la formación docente. De acuerdo con Robins et al. (2017), son necesarias las investigaciones enfocadas en el fenómeno de burnout académico desde el punto de vista de las diferentes ramas de conocimiento que permita profundizar y comparar la prevalencia, factores antecedentes y posibles consecuencias entre poblaciones universitarias. Esto facilitaría avanzar sobre el conocimiento dicho fenómeno y establecer propuestas de intervención en el entorno universitario para mejorar el bienestar del estudiante tratando de evitar su avance al ámbito laboral.

2.1.2. Implicaciones del burnout académico en la formación inicial de docentes

El constructo de burnout estudiantil en la formación del profesorado mantiene la estructura de tres factores (Römer, 2016) del modelo teórico inicial enfocado al campo laboral (Schaufeli et al., 1996) y del burnout académico en estudios universitarios de otras titulaciones (Durán et al., 2006; Salanova et al., 2012; Schaufeli, Salanova et al., 2002). Asimismo, diversos estudios realizados sobre muestras de estudiantes de magisterio han demostrado la existencia de relación positiva entre las dimensiones de agotamiento y cinismo, y relación negativa entre las dos anteriores y la dimensión de eficacia académica (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018). Ello implicaría que, al igual que sucede en otros colectivos universitarios, los docentes en formación con niveles superiores de agotamiento y cinismo se perciben como menos eficaces en su actividad académica o estudios.

Pese a que la mayoría de investigaciones apuntan a la relación entre dimensiones mencionada anteriormente, la investigación elaborada por Väisänen, Pietarinen, Pyhältö, Toom y Soini (2018) difiere parcialmente al obtener entre sus resultados relación negativa entre los niveles de cinismo y agotamiento en estudiantes de educación. Entre las posibles razones que aborda el autor para la explicación de este resultado es que, posiblemente, el cinismo es menos experimentado en cursos iniciales de formación del profesorado. En consonancia con lo anterior, Salanova, Martínez et al. (2005) detectan niveles superiores en la dimensión de cinismo en cursos avanzados respecto a iniciales, lo que resulta preocupante pues esta dimensión se ha relacionado con una mayor tendencia al abandono de los estudios (Martínez y Salanova, 2003).

Algunas investigaciones que apuestan por el análisis del burnout estudiantil en docentes en formación inicial se dirigen al periodo de prácticas (o Practicum) del estudiante, al contemplarse como periodo pre-ocupacional más relacionado con el

desempeño que deberán realizar como docentes. Un ejemplo de ello sería la investigación llevada a cabo por Fives, Hamman y Olivarez (2007) que revela la existencia de síntomas de burnout en estudiantes de magisterio de últimos cursos durante la realización de sus prácticas académicas. Estos autores detectan que, a lo largo del programa de prácticas con duración de un semestre, los niveles de burnout de los estudiantes disminuyen a medida que aumentan los niveles de apoyo percibido. En este sentido, destacan que la percepción de cooperación del alumnado con respecto a sus instructores (referido a los maestros de los centros y los docentes universitarios), desempeña un papel crucial en la reducción del burnout en este contexto, y establecen que las estrategias prioritarias deben ir focalizadas a la mejora de la competencia docente y los sentimientos de eficacia como futuros docentes.

Contrariamente, los resultados de la investigación desarrollada por Kokkinos y Stavropoulos (2014) no arrojó elevados niveles de burnout en la formación práctica de maestros, siendo una de las explicaciones atribuidas por los autores que la poca duración del programa práctico impidiera capturar o llegar a desarrollar el fenómeno. Sin embargo, sí se detectaron ciertos factores considerados estresantes (p. ej., la percepción sobre la carga de trabajo) como predictores de las dimensiones negativas del burnout, relacionados negativamente con la eficacia de los estudiantes. Las contradicciones detectadas referidas a las prácticas académicas (Fives et al., 2007; Kokkinos y Stavropoulos, 2014) podrían deberse a las características propias o duración de cada programa de prácticas en particular. A pesar de ello, coinciden en la importancia de analizar los síntomas de malestar del estudiante, y en concreto el burnout, por las repercusiones que puede tener en la mejora de la calidad de la formación inicial de docentes.

Algunos autores han investigado variables que puedan elevar o disminuir los niveles de burnout durante la formación inicial de docentes. En este sentido, se hallan estudios que establecen relaciones con rasgos de personalidad y motivación de los estudiantes (Reichl, Wach, Spinath, Brünken y Karbach, 2014; Sulea et al., 2015), empleo

de diferentes tipos de estrategias para abordar sus estudios (Väisänen et al., 2018) o el rendimiento académico (Parra, 2010; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Wurf y Croft-Piggin, 2015). En consonancia con lo anterior, a través de estudios longitudinales se ha revelado que el uso de estrategias de evitación durante los estudios universitarios promueve actitudes negativas y una menor creencia en la capacidad de uno mismo, lo que se relaciona con una mayor probabilidad de sufrir burnout en la incorporación al mercado laboral (Salmela-Aro, Tolvanen y Nurmi, 2009). Por el contrario, el empleo de estrategias proactivas por parte de los estudiantes se relaciona con inferior nivel de agotamiento en los estudios (Väisänen et al., 2018).

Otro aspecto analizado en el estudio del burnout académico en la formación de docentes es su vinculación con la competencia percibida. Al respecto, se encuentra relación positiva entre la eficacia académica y la percepción sobre la propia competencia (Cakir, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014). Aún más, varias investigaciones emplean escalas de autoeficacia como medida sobre las creencias de la propia competencias de los estudiantes incluidas las titulaciones de magisterio (Salanova, Martínez et al., 2005), llegando incluso a emplear la dimensión de eficacia del burnout como escala de competencia percibida (Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-Apablaza y Molina-López, 2017). Por el contrario, se detecta relación negativa entre la valoración de la competencia y las dimensiones de agotamiento/cinismo (Cakir, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014), resultados concordantes con estudios precedentes enfocados en el modelo profesional (Grau, Llorens, Burriel, Salanova y Agut, 2004).

La investigación realizada por Cakir (2015) sobre docentes en formación inicial es coherente con los resultados en otras poblaciones universitarias (Durán et al., 2006; Salanova et al., 2012), estableciendo la eficacia como predictor de la competencia percibida y el impacto. Este resultado apunta que los estudiantes con niveles inferiores de eficacia se perciben como menos competentes en la realización de la tarea y consideran

que su esfuerzo tiene poco impacto sobre la misma. Contrariamente, elevados niveles de cinismo favorecen una percepción inferior sobre la importancia de la tarea a realizar. Por ello, ciertos autores manifiestan que cuando el estudiante realiza la tarea valorando su capacidad como deficiente, es probable la aparición de signos de malestar que promuevan la disminución de la propia capacidad (Bresó et al., 2011; Sevari y Kandy, 2012). En estos casos, se recomienda la puesta en marcha de programas de intervención dirigidos hacia la mejora de la eficacia académica (Bresó et al., 2011) y de la competencia docente (Fives et al., 2007), ya que podrían ayudar a la prevención de indicios de burnout académico entre los estudiantes.

Todo lo descrito anteriormente, revela la existencia de malestar psicológico, y concretamente del fenómeno de burnout académico, en la formación inicial del profesorado. Aunque la literatura científica contemple una línea de estudios enfocada hacia el burnout académico como fenómeno obstaculizador de la percepción de competencia percibida en docentes en formación inicial, actualmente dichas investigaciones no son muy numerosas. En este sentido, se detecta déficit de estudios que analicen cómo el burnout afecta al desarrollo de competencias, que resultarían de gran utilidad para conocer los tipos y subtipos de competencias deficitarias sobre las que poder actuar durante el periodo formativo del docente, así como detectar cuáles son las más afectadas o estimuladas en función del burnout académico (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014). De esta forma, se podrían promover estrategias preventivas en el contexto de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas a través de actividades dirigidas al desarrollo óptimo de las competencias afectadas.

2.2. Engagement: delimitación, medición del fenómeno y su vinculación con el burnout

En el campo de estudio del burnout, surge una línea de investigación paralela cuya pretensión es abordar las fortalezas o los perfiles óptimos y saludables de los individuos, en lugar de centrarse en el estudio del malestar que se venía desarrollando hasta el

momento (Bakker, 2017). En consonancia con esta línea de investigación tendente hacia la psicología positiva, se desarrolló el estudio del denominado *engagement* (Schaufeli y Bakker, 2003), situando el origen o inicios de la investigación del constructo en ámbito laboral, concretamente en los estudios desarrollados por Kahn (1990).

La literatura científica española aborda el fenómeno *engagement* empleando términos como “compromiso”, “vinculación psicológica” (Parra, 2010; Salanova y Llorens, 2008) o “implicación” (González-González, 2010). Según Bakker (2017), el *engagement* se entiende como el estado persistente de bienestar por parte del individuo ante su actividad profesional, caracterizado por sentimientos positivos como la inmersión y el entusiasmo hacia el trabajo junto a la sensación de estar lleno de energía en dicho contexto. Este fenómeno se relaciona positivamente con el desempeño eficaz de tareas propias del puesto de trabajo e incluso con el desempeño contextual (o extra rol), lo que implica que las personas altamente comprometidas se muestran más dispuestas tanto en el cumplimiento de sus objetivos y/o funciones laborales, como en la colaboración para la consecución de aquellos que no son propios o pertenecen a compañeros (Christian, Garza y Slaughter, 2011).

Un gran avance para el estudio del *engagement* fue el modelo teórico propuesto por Schaufeli, Salanova et al. (2002), a través del cual se desarrolló el instrumento *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) que contempla tres dimensiones del constructo: vigor, dedicación y absorción. Para estos autores, una persona con elevados niveles de *engagement* se caracteriza por presentar altos niveles en cada una de las dimensiones mencionadas, manifestando gran energía y esfuerzo hacia el trabajo a pesar de las posibles adversidades (vigor); siente que su trabajo tiene un significado, mostrando gusto, exaltación y orgullo hacia el mismo (dedicación); junto a la sensación de que el tiempo transcurre rápidamente mostrándose concentrado o absorto en su trabajo.

El modelo teórico de partida desarrollado por Schaufeli, Salanova et al. (2002) es el más extendido, situando a la UWES como la escala más empleada para medir el

engagement en el contexto profesional (Knight, Patterson y Dawson, 2017; Kulikowski, 2017). Asimismo, la fiabilidad de la UWES y la estabilidad transcultural de este modelo trifactorial ha sido corroborada en la medición del constructo (Schaufeli y Bakker, 2003). Sin embargo, este modelo también ha recibido críticas detectándose contradicciones en la estructura factorial del instrumento. Por ejemplo, un meta-análisis sobre 21 estudios confirmatorios realizados en diferentes países (Kulikowski, 2017) cuestiona la estructura trifactorial del constructo, concluyendo que un modelo de un único factor podría ajustarse mejor dependiendo del contexto laboral en el que sea aplicado el instrumento.

Pese a lo anterior, otros resultados meta-analíticos basados en otras 27 investigaciones (Knight et al., 2017) concluyen que los programas de intervención focalizados hacia la mejora de los tres subcomponentes del engagement (vigor, dedicación y absorción) obtienen efectos más positivos frente a aquellas que apuestan por el modelo global (unifactorial) del engagement. Estos autores manifiestan que, en consonancia con investigaciones precedentes (Schaufeli y Bakker, 2003), las propiedades psicométricas de un modelo de tres dimensiones son superiores a las del modelo unidimensional.

Las contradicciones en la dimensionalidad atribuida al modelo teórico del constructo podrían deberse a las diversas formas en las que puede evaluarse el engagement, pues la escala de partida UWES se presenta en diferentes versiones en función del número de ítems que la componen: a) la escala original UWES-17, que presentó altas propiedades psicométricas tras la eliminación de 6 ítems (Schaufeli, Salanova et al., 2002); b) la versión UWES-15; c) la versión UWES 9 (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006); y d) la versión más reciente UWES-3 (Schaufeli, Shimazu, Hakanen, Salanova y De Witte, 2017). Otra posible explicación a las contradicciones mencionadas es que podría deberse a las grandes diferencias culturales entre algunos países en los que se analiza el constructo, como es el caso de Japón u otros países asiáticos. Estos países suelen mostrar niveles de compromiso

inferiores y los patrones en las correlaciones de los modelos pueden diferir de los resultados, generalmente homogéneos, obtenidos en muestras europeas (Schaufeli et al., 2017).

La comparación entre distintas versiones de la UWES muestra que todas presentan alta consistencia interna para medir engagement laboral, siendo la versión de 15 y 17 ítems la que ajusta mejor en un modelo de tres factores, y la versión de 9 y 3 ítems en un modelo unifactorial (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli et al., 2017). Por ello, los autores del instrumento recomiendan que el investigador debe emplear una u otra versión en función del objetivo de estudio y de la naturaleza de lo que se pretenda capturar (Schaufeli y Bakker, 2003).

2.2.1. Engagement en estudiantes

La escala de partida basada en el modelo trifactorial del engagement en el contexto laboral (*UWES-17*), fue aplicada y validada al mismo tiempo en dos muestras españolas: una primera muestra formada por estudiantes universitarios de diversas titulaciones, y una segunda muestra compuesta por diferentes profesionales (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Esta investigación resulta importante al realizar la medición del engagement junto al burnout en el contexto universitario, además de proporcionar una escala viable (UWES) que ha resultado ser la más empleada para la medición del engagement (Knight et al., 2017; Kulikowski, 2017). Para el empleo sobre la muestra estudiantil, estos autores optaron por reformular los ítems de UWES modificando aquellas palabras o expresiones que hacían alusión al trabajo (Schaufeli y Bakker, 2003)³. Por ejemplo, “Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar” (versión original para el trabajo) fue modificado por “Cuando me levanto por la mañana me apetece ir a clase o estudiar” (versión para estudiantes).

³ En el manual elaborado por Schaufeli y Bakker (2003) pueden consultarse las distintas versiones y traducciones de la UWES, así como las pautas de corrección de las puntuaciones obtenidas en las escalas de engagement.

Al mismo tiempo, Schaufeli, Martínez et al. (2002) confirmaron la estructura trifactorial del nuevo instrumento y la relación entre dimensiones en muestra universitaria, incluyendo estudiantes de educación, y validando de esta forma la que se conoce como *Utrecht Work Engagement Scale for Students* o *Escala de bienestar en el contexto académico* (UWES- S). Esta validación se realizó junto a la escala de burnout académico en estudiantes universitarios (MBI-SS) cuya descripción ya ha sido desarrollada en apartados anteriores. Este último estudio permitió constatar que los fenómenos de burnout y engagement en estudiantes de diversas titulaciones se desarrollan de forma parecida al contexto laboral, independiente del país en el que cursen sus estudios.

El *engagement* o *compromiso académico* se define como el estado cognitivo-afectivo persistente a lo largo del tiempo, a través del cual el estudiante se muestra entusiasmado y motivado durante la actividad académica, percibiéndose a sí mismo capaz para enfrentarse los retos exigidos, junto a altos niveles de vitalidad, esfuerzo, inspiración y concentración (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Para Schaufeli y colaboradores, al igual que en el ámbito laboral, este modelo teórico contempla las dimensiones de: a) vigor (elevado nivel de energía, resiliencia, esfuerzo y persistencia a la hora de abordar trabajos o actividades académicas), dedicación (altos niveles de inspiración, entusiasmo, orgullo, significado y reto hacia la carrera o estudios) y absorción (altos niveles de concentración en la actividad académica que impiden “desconectarse” o dejar de realizarla, junto a la percepción por parte del estudiante de que el tiempo transcurre rápido).

Estos y otros autores también demuestran la existencia de correlaciones entre las dimensiones del burnout y engagement. En concreto, se detecta correlación negativa entre las dimensiones de: a) agotamiento-vigor (Schaufeli, Martínez et al., 2002), que componen una dimensión subyacente que ha sido denominada “energía” o “activación” (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006); b) cinismo-dedicación (Schaufeli, Martínez et al., 2002), que forman la dimensión subyacente conocida como

“identificación” (González-Romá et al., 2006); y c) correlaciones positivas entre la dimensión de autoeficacia del burnout y las tres dimensiones de engagement (Oriol-Granado et al., 2017; Schaufeli, Martínez et al., 2002). Del mismo modo que las dimensiones de agotamiento y cinismo han sido etiquetadas como “núcleo”, “corazón” o “diana” del burnout, las tres dimensiones del engagement junto a la dimensión positiva del burnout (eficacia) han llegado a catalogarse como “esencia de éxito” (Manzano, 2004; Schaufeli, Salanova et al., 2002).

La asociación entre los fenómenos de burnout y engagement parte de la consideración de que ambos constructos son opuestos e independientes (Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002), por ello, aunque puedan estudiarse de forma conjunta, su medición o evaluación debe realizarse de forma separada. Al respecto, Schaufeli y Bakker (2003) aclaran que si una persona no sufre burnout no implica que vaya a sentirse comprometida (engagement). Por el contrario, si un trabajador o estudiante no presenta niveles elevados de engagement no significa que padezca burnout, por lo que recomienda emplear los dos instrumentos de forma simultánea (MBI y UWES).

Al igual que el engagement en el ámbito laboral supone un aumento del desempeño profesional (Christian et al., 2011), el engagement académico implica mayores niveles de rendimiento (Martínez, Peñalver y Meneghel, 2016; Parra, 2010; Schaufeli, Martínez et al., 2002), llegando a detectarse como predictor importante del rendimiento académico del estudiante (Oriol-Granado et al., 2017; Wurf y Croft-Piggin, 2015). En este sentido, Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó (2009) manifiestan que las creencias exitosas sobre experiencias pasadas, promueven superiores niveles de compromiso académico (vigor-dedicación) en experiencias presentes, lo que deriva en mayor rendimiento académico futuro. Igualmente, se debe tener en cuenta que a medida avanzan los cursos académicos, los estudiantes podrían presentar un descenso en sus niveles de compromiso académico, probablemente debido al desencanto o desilusión

hacia los estudios o la propia universidad (Salanova, Martínez et al., 2005), lo que podría perjudicar su rendimiento como estudiantes.

El estudio de la relación entre la escala de autoeficacia del burnout académico, entendida como medida de la competencia percibida por parte del estudiante (Salanova, Martínez et al., 2005), y su relación con el engagement ha permitido corroborar que una mayor percepción sobre la competencia percibida (por sí sola) no conlleva elevados niveles de rendimiento académico, sino que la alta percepción competencial debe ir acompañada de altos niveles de compromiso académico para que se dé un óptimo y alto rendimiento entre los estudiantes (Oriol-Granado et al., 2017). A través de un estudio experimental en el que se plantea a varios grupos de estudiantes la resolución de una tarea bajo presión con éxito (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), se concluye que mejores resultados obtenidos fueron para aquellos grupos con altas creencias en su propia eficacia o competencia que, a su vez, presentaron altos niveles de compromiso. Por el contrario, la baja creencia en la competencia se asoció a un bajo nivel de compromiso académico y a una peor resolución de la actividad. Las conclusiones de estos estudios evidencian la importancia del entorno educativo en la mejora del bienestar del estudiante universitario (Sulea et al., 2015).

2.2.2. Implicaciones del engagement en la formación inicial de docentes

Gran parte de los estudios mencionados anteriormente analizan el engagement con muestras de estudiantes de diversas titulaciones entre las que incluyen maestros en formación (e.g., Salanova, Marinez et al. 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002, entre otros), validando la estructura tridimensional del constructo. Sin embargo, las conclusiones expuestas a través estas investigaciones se realizan de forma genérica contemplando todas las titulaciones (e.g., Oriol-Granado et al., 2017) lo que dificulta, en ocasiones, extraer resultados concluyentes referidos a la formación de docentes. En este sentido, son minoritarias las investigaciones que se centran exclusivamente en el análisis

del engagement en la formación inicial del profesorado (e.g., King, McInerney, Ganotice y Villarosa, 2015).

A pesar de lo anterior, se pueden encontrar resultados concordantes en el estudio del compromiso académico en la formación de docentes y los resultados obtenidos por investigaciones en distintas titulaciones universitarias. En este contexto, se enmarca el estudio elaborado por Wurf y Croft-Piggin (2015) focalizado en la vinculación entre el rendimiento académico y el engagement en la formación inicial de docentes. Para estos autores el compromiso académico de los docentes en formación es fuerte predictor del rendimiento académico en sus estudios universitarios, lo que resulta coherente con los resultados obtenidos en otras poblaciones universitarias (Martínez et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Salanova et al., 2009). Asimismo, se detecta la eficacia como predictor del compromiso académico de los docentes en formación (Senler y Sungur-Vural, 2013).

Al igual que en otras muestras de estudiantes (Oriol-Granado et al., 2017; Salanova, Bresó et al., 2005), las investigaciones sobre docentes en pre-servicio muestran relación negativa entre las dimensiones de burnout y engagement, y relación positiva de la eficacia con el engagement (Fives et al., 2007; Salanova, Martinez et al., 2005). Igualmente, se contempla que la UWES-S 17 presenta adecuados índices de fiabilidad para la medición del engagement en docentes en formación inicial (Escolano-Pérez, 2014).

Contrariamente, algunos estudios muestran resultados discordantes con el modelo de partida de tres factores propuesto por Schaufeli, Martínez et al. (2002). Por ejemplo, en los resultados obtenidos por Römer (2016) se obtiene mejor ajuste del modelo unifactorial para las versiones UWES-S 17 y UWES-S 9 para una muestra de docentes en pre-servicio coreanos. No obstante, entre las conclusiones obtenidas en dicho estudio se postula que, al igual que ocurre con el constructo engagement en el ámbito laboral (Schaufeli et al., 2017), las muestras asiáticas y africanas obtienen mayor ajuste con

modelos unifactoriales respecto a estudios con muestras europeas, especialmente en la escala abreviada de 9 ítems.

Actualmente, también ha aumentado el interés por analizar factores antecedentes que puedan influir en el compromiso académico del estudiante en formación inicial docente que a su vez repercutan en el rendimiento académico. En este sentido, un estudio elaborado por Jungert, Alm y Thornberg (2014) que examina si las motivaciones de los docentes en formación para elegir este tipo de estudios influyen en la posible deserción de los mismos, encuentran que aquellos alumnos y alumnas que ostentaban motivos altruistas en la elección de sus estudios (p. ej., elegir la carrera de profesor como deseo de ayudar a los estudiantes) presentan mayor nivel de engagement lo que derivaba directamente en índices inferiores de deserción escolar. En este caso, el compromiso académico se sitúa como variable mediadora entre la motivación intrínseca ante la elección de los estudios y la deserción de los mismos. En consonancia con las ideas anteriores, Vizoso-Gómez y Arias-Gundí (2016) detectan que el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria que accede a sus estudios habiéndolos elegido como primera opción muestran mayores niveles de compromiso académico respecto a aquellos que han accedido al no ser seleccionados en otros estudios preferentes.

Otros factores asociados al perfil del alumnado con elevados niveles de engagement han sido estudiados recientemente. Los docentes en formación con mayores niveles de compromiso académico probablemente estarán mejor posicionados para el empleo de estrategias efectivas en su futuro desempeño como enseñantes (Kim y Corcoran, 2017). De modo que, el alumnado comprometido con sus estudios muestra mayor responsabilidad hacia la propia práctica docente (Daniels, Radil y Goegan, 2017), lo que deriva en entender su futuro papel como docente fundamental para motivar y conseguir logros de sus futuros alumnos, así como la importancia de establecer buenas relaciones con los mismos. Algunos autores apuntan a la necesidad de fomentar las

competencias socio-emocionales entre el profesorado con la finalidad de aumentar el nivel de engagement, y por ende, el bienestar percibido (Pena, Rey y Extremera, 2012).

Este perfil de estudiantes con mayor nivel de compromiso ostentan mayor percepción de apoyo social percibido respecto a su relación con sus profesores y compañeros de estudios (Martínez et al., 2016). En consonancia con lo anterior, la investigación longitudinal elaborada por Durksen y Klassen (2012) muestra la importancia del papel del instructor y el clima del aula en el desarrollo de mayores o inferiores niveles de engagement por parte de estudiantes de educación en su periodo de prácticas académicas. Estos autores evaluaron semanalmente el compromiso académico durante un total de nueve semanas, concluyendo que este fenómeno sufre oscilaciones: el alumnado parece mostrar descenso en los niveles de compromiso en las semanas intermedias y un aumento al final de la experiencia práctica. Aunque detectaron que no todos los estudiantes mostraron el patrón mencionado, se vinculó la falta de apoyo percibido con la disminución del compromiso académico en la fase final del Practicum.

Algunos estudios proponen posibles herramientas que podrían ser empleadas por el docente universitario para promover elevados niveles de compromiso entre el alumnado. Al respecto, Cakir (2013) postula que la utilización de las tecnologías favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente, aumentando los niveles de engagement. Este autor propone actividades (p. ej., creación de blogs) que desarrollen habilidades tecnológicas y que supongan un desafío o reto para los estudiantes, concluyendo que dichas experiencias promueven el desarrollo de mayores niveles en el compromiso académico.

Contemplando todo lo descrito anteriormente, y de acuerdo con Martínez et al. (2016), los importantes cambios sufridos en los últimos años en la Educación Superior debido en gran parte al Proceso de Bolonia demandan un proceso de revisión de los modelos teóricos y factores vinculados al estudio del bienestar del estudiante. Todo ello

pasa por la investigación de aquellas variables implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, con la revisión de la literatura científica se plantea la necesidad de revisar si los docentes en formación sienten que sus estudios contribuyen a un aumento de las competencias que les serán exigidas en su incorporación al mercado laboral. Por otra parte, resultaría útil estudiar la presencia de los fenómenos de burnout y engagement entre la población descrita, así como las posibles relaciones entre todos estos aspectos en la formación inicial del profesorado. Aunque diversos estudios han apuntado a la relación del burnout y engagement con las creencias competenciales, no se han detectado estudios que aborden las competencias concretas objeto de estudio en el presente trabajo.

APARTADO EMPÍRICO

– CAPÍTULO 3 –

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El principal objetivo del presente trabajo ha sido examinar la percepción de desarrollo competencial de docentes en formación para establecer relaciones con los fenómenos de burnout académico y engagement a través del tiempo. Con relación a ello, la hipótesis inicial planteada es que el alumnado mostrará altos niveles de percepción competencial que podrían verse influenciados negativamente por el burnout y positivamente por el engagement.

Para tratar de dar respuesta al objetivo e hipótesis de partida, se llevaron a cabo tres estudios. Los dos primeros estudios se centraron en el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre los diferentes tipos de competencias a desarrollar durante los estudios universitarios. Una vez obtenida la valoración sobre sus competencias, el tercer estudio procedió a estudiar las relaciones con el burnout académico y el engagement.

Asimismo, cada uno de los estudios trató de abordar ciertas problemáticas detectadas a lo largo de la revisión de la literatura científica. A continuación, se detallan los objetivos e hipótesis específicos de cada uno de los estudios.

–ESTUDIO 1 –

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE COMPETENCIAS DOCENTES ORGANIZACIONALES Y DIDÁCTICAS PARA EDUCADORES (DIOS, CALMAESTRA Y RODRÍGUEZ-HIDALGO, 2018)

En consonancia con numerosas investigaciones centradas en el estudio del desarrollo competencial del estudiante universitario (e.g., Kaldi, 2009; Rodríguez et al., 2018; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014), la presente investigación ha pretendido contribuir en este campo de estudio con la creación de un instrumento que permitiera evaluar la percepción que los educadores en formación inicial.

En primer lugar, dados los numerosos estudios sobre competencias de diversa índole o tipología que podrían ser estudiadas en toda la población universitaria (Accenture y Universia, 2007; ANECA, 2005; Allen y Van der Velden, 2009; ANECA, 2007; Beneitone et al., 2007; DEST, 2006; González y Wagenaar, 2003; Tremblay et al., 2012), se planteó la necesidad de acotar el tipo de competencia a emplear en el estudio, escogiendo para ello los listados de partida de la ANECA (2005) y proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

El instrumento sobre las competencias transversales empleado en el presente trabajo (González y Wagenaar, 2003) ha sido validado en torno a las categorías previas (instrumentales, personales y sistémicas) en muestras de estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria (Martínez Clares y González Morga, 2018). En este primer estudio se apostó por investigar aquellas competencias que fueran específicas de la función docente, basadas en concomimientos, habilidades y destrezas profesionales especializados en el campo educativo. En este sentido, se revisaron investigaciones o estudios que evaluaran competencias que deben ser adquiridas por estudiantes universitarios relacionados con todas las titulaciones de formación del profesorado, que no fueran especializadas en una disciplina educativa

concreta o campo educativo en particular (competencias específicas de perfil). Focalizados en este primer estudio sobre el análisis de las macro-competencias docentes, y teniendo en cuenta las aportaciones de diversos autores (Gutiérrez-García et al., 2011; Martín del Pozo et al., 2013; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014) que utilizan como referentes las competencias y pautas ya establecidas por la ANECA (2005) y/o Perrenoud (2004), se procedió al estudio de estas.

Otro aspecto que determinó la necesidad de análisis de estas competencias es que la mayoría de las investigaciones contemplaban de forma separada cada una de las competencias como medida directa de la misma. Algunos de estos estudios contemplan y analizan conjuntos de competencias bajo la denominación, generalmente, de áreas, módulos, categorías o tipos, sin considerar si dichas agrupaciones pudieran conformar dimensiones de un constructo más complejo. En este sentido, el conjunto de competencias de partida establecidos en el *Libro Blanco del Grado de Magisterio* (ANECA, 2005) propone cuatro categorías para las macro-competencias docentes: competencias relativas al saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

En el mismo contexto, las escasas investigaciones que sí han abordado la validación de sus instrumentos sobre la evaluación de las competencias docentes en muestras de educadores en formación inicial y/o en ejercicio presentan resultados divergentes sobre las dimensiones que conforman sus modelos. Desde investigaciones centradas en modelos unifactoriales (Gutiérrez-García et al., 2011) hasta investigaciones que, en mayor medida, se declinan por modelos multidimensionales sobre la competencia docente (Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Romero-Cerezo, 2009; Struyf et al., 2011).

Teniendo en cuenta estos aspectos, este primer estudio desarrolló una investigación en dos fases. Una primera fase de carácter exploratorio de la escala y una segunda fase confirmatoria y de aplicación del instrumento. Con relación a la primera fase, el objetivo fue el siguiente:

- O₁: Explorar la estructura factorial de un instrumento sobre la autopercepción de desarrollo de competencias docentes.

La segunda fase del estudio abordó como objetivos:

- O₂: Confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas del instrumento examinado en la fase preliminar.
- O₃: Aplicar el instrumento para detectar diferencias en la percepción de desarrollo competencial en función del curso académico, género y especialidad.

Con relación a los objetivos mencionados, se trabajó sobre las siguientes hipótesis:

- H₁: El instrumento presentará una estructura factorial multidimensional relacionada con las categorías de origen: saber, saber hacer, saber estar y saber ser.
- H₂: El instrumento presentará óptimas propiedades psicométricas y alta correlación positiva entre dimensiones detectadas.
- H₃: El alumnado mostrará creencias competenciales docentes más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales, mostrando una valoración similar en el contraste por género y titulación.

– ESTUDIO 2 –

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (DIOS, RODRÍGUEZ-HIDALGO Y CALMAESTRA, 2018)

Los objetivos planteados en el segundo estudio guardan relación con ciertas dificultades encontradas en el estudio anterior. En este sentido, los resultados del primer estudio no permitieron extraer conclusiones sobre el desarrollo competencial en función de la titulación de pertenencia. Es por ello por lo que el segundo estudio, de corte

transversal, ha tenido como finalidad profundizar sobre esta cuestión, analizando diferencias en la percepción de desarrollo competencial entre primeros y últimos cursos en cada titulación en particular.

En este segundo estudio se utilizó parte de la escala de competencias organizacionales del primer estudio junto a competencias de tipo transversal, no analizadas previamente, que guardaban relación con procesos comunicativos y de convivencia. El nuevo conjunto de competencias se agrupó en materia de interculturalidad, convivencia y bilingüismo.

Se tuvieron en cuenta las competencias relacionadas con la interculturalidad como competencias profesionales necesarias para todo profesor en el ejercicio de la profesión docente (MECD, 2015). En este sentido, se entiende que un maestro que se perciba competente en esta materia favorecerá un clima de convivencia entre el alumnado que fomente actitudes positivas de respeto y aceptación hacia los demás, de compañerismo y de colaboración entre los mismos.

Muchos estudios no contemplan la acción docente fundamentada en la evidencia científica sobre retos ligados a la pluralidad cultural, como la discriminación y el acoso entre iguales de carácter racista y/o xenófobo (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz et al., 2015; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz et al., 2014). El dominio docente de las estrategias para su prevención y paliación suponen elementos esenciales para potenciar la educación intercultural (Rodríguez-Hidalgo, Zych et al., 2016). En este sentido, algunos modelos educativos sobre convivencia intercultural (Rodríguez-Hidalgo, 2016) contemplan como uno de los principios que debería guiar los planes de convivencia de los centros educativos, el estimular y desarrollar las competencias comunicativas interculturales, como el bilingüismo (Rodríguez-Hidalgo et al., 2017).

Los objetivos del segundo estudio fueron los siguientes:

- O₄: Conocer la percepción sobre el grado de desarrollo de competencias docentes y transversales en materia de interculturalidad, convivencia y bilingüismo en función de la titulación de pertenencia.
- O₅: Establecer diferencias entre cursos iniciales y avanzados en función de la titulación de pertenencia.

Se partió de las siguientes hipótesis:

- H₄: El alumnado de las dos titulaciones mostrará altas creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales.
- H₅: El alumnado de las dos titulaciones mostrará creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales.

– ESTUDIO 3 –

EVOLUCIÓN DEL BURNOUT Y ENGAGEMENT A PARTIR DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE EN FORMACIÓN (DIOS, RODRÍGUEZ-HIDALGO Y CALMAESTRA, 2017)

El tercer estudio vinculó la percepción de desarrollo competencial con fenómenos que influyen positiva y negativamente en los procesos de aprendizaje del alumnado. Concretamente se decidió por el análisis de las competencias transversales, al obtener entre los resultados del estudio previo que eran las competencias cuyo desarrollo se mantenía más estable entre cursos iniciales y avanzados. En este sentido, se analizó si la evolución en la percepción de estas competencias podría guardar relación con fenómenos de malestar o bienestar académico.

En esta línea, se aborda el burnout académico como estado emocional negativo derivado de la actividad académica formativa y el engagement como estado positivo que sienten los estudiantes hacia la misma (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli,

Salanova et al., 2002). Ambos fenómenos, entendidos como contrapuestos, han sido ampliamente estudiados vinculándose con el éxito o fracaso académico principalmente a través del rendimiento académico (Extremera et al., 2007; Martínez et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Parra, 2010; Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002; Wurf y Croft-Piggin, 2015).

El éxito o fracaso en los estudios se ha relacionado con la autovaloración de la propia competencia (Cakir, 2015; Oriol-Granado et al., 2017; Sevari y Kandy, 2012) apuntando a que los estados psicológicos contribuyen a una autovaloración superior o inferior de la propia capacidad o competencia (Bresó et al., 2011). Sin embargo, en pocas ocasiones se han analizado las competencias concretas a las que afectan los fenómenos de burnout (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014) y engagement.

El presente estudio, a diferencia de los estudios mencionados que establecen relaciones entre el burnout y/o engagement y el rendimiento académico expresado calificaciones, pretende asociar si la percepción que el alumnado posee sobre las competencias transversales se relaciona con niveles superiores o inferiores en ambos fenómenos. Esto permitiría asociar qué competencias particularmente se ven afectadas o estimuladas, así como las relaciones que surgen entre todos estos aspectos a través del tiempo.

Para ello, se desarrolló un estudio longitudinal sobre los mismos sujetos contemplando los siguientes objetivos específicos:

- O₆: Crear perfiles competenciales entre el alumnado en función del nivel autopercibido de desarrollo de competencias transversales.
- O₇: Corroborar la existencia de diferencias en los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial del estudiante.

- O₈: Comprobar si los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial previo aumentan o disminuyen la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.

Los objetivos mencionados se abordaron a través de las siguientes hipótesis:

- H₆: Existen grupos de estudiantes con perfiles diferenciados en relación con la autopercepción de competencias transversales.
- H₇: Los estudiantes con desarrollo competencial superior presentan niveles inferiores de burnout académico y superiores de engagement respecto a los alumnos con inferior desarrollo competencial.
- H₈: El aumento de los niveles de burnout (superior agotamiento, cinismo e inferior eficacia) y el descenso de los niveles de engagement (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un descenso en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.
- H₉: El descenso de los niveles de burnout (inferior agotamiento, cinismo y superior eficacia) y el aumento de los niveles de engagement (vigor, dedicación y absorción) se relacionan con un aumento en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos.

– CAPÍTULO 4 –

METODOLOGÍA

4.1. Participantes

4.1.1. Descripción de la población

La población de partida del presente estudio estaba compuesta por el alumnado matriculado en el Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (ver tabla 4).

Durante el curso académico 2012/13, un total 1324 estudiantes cursaban primer, segundo y tercer curso de los Grados de Educación. La primera promoción de ambos grados comenzó en el curso académico 2010/2011 por tanto, durante el año 2012/13, todavía no había estudiantes realizando cuarto curso en ambos Grados.

En el curso académico 2013/14, un total de 1763 estudiantes se encontraban matriculados en primer, segundo, tercer y cuarto curso del Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria (Gabinete de Comunicación de la Universidad de Córdoba, s.f.).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos y frecuencias de la población por cursos académicos y titulaciones. Fuente: elaboración propia

	Grado Educación Infantil		Grado Educación Primaria		Total	
	N	%	N	%	N	%
2012/13	580	43.8	744	56.2	1324	42.9
2013/14	768	43.6	995	56.4	1763	57.1
Total	1348	43.7	1739	56.3	3087	100

4.1.2. Descripción de la muestra

Los estudios que conforman la presente tesis doctoral abordan dos muestras incidentales, compuestas por el alumnado que en los diferentes momentos de la recogida de los datos se encontraba en clase. Una primera muestra con un total de 628 estudiantes que cursaban sus estudios en el Grado en Educación Infantil y Educación Primaria durante el curso académico de 2012/13, y una segunda muestra compuesta por 867 estudiantes que realizaban sus estudios durante el curso académico de 2013/14. Se asumió un error muestral del 2.8% para un nivel de confianza del 95% para la primera muestra correspondiente al curso académico de 2012/13 (N = 1324), y un error muestral del 2.4% para un nivel de confianza del 95% para la segunda muestra perteneciente al curso académico de 2012/13 (N = 1763).

El total de ambas muestras ascendió a 1.495 sujetos matriculados en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (ver tabla 5) durante los cursos académicos 2012/13 y 2013/14. El 79.9% eran alumnas y el 20.1% alumnos, con una edad que osciló entre los 18-56 años (M = 21.20; D.T. = 3.216).

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos y frecuencias de la muestra por cursos y titulaciones

	Grado Educación		Grado Educación		Total		
	Infantil		Primaria				
	n	%	n	%	n	%	
2012/13	2°	138	45.1	168	54.9	306	48.7
	3°	153	47.5	169	52.5	322	51.3
	Total	291	46.3	337	53.7	628	100
2013/14	2°	151	42.7	203	57.3	354	59.7
	3°	104	38	170	62	274	31.6
	4°	109	45.6	130	54.4	239	40.3
	Total	364	42	503	58	867	100
Total	655	43.8	840	56.2	1495	100	

El primer estudio se llevó a cabo a través de dos fases. La muestra de la primera fase para el pilotaje o análisis de tipo exploratorio estuvo compuesta por un total de 628 estudiantes, 306 de segundo curso y 322 de tercer curso (2012/13). Para segunda fase de tipo confirmatorio del mismo estudio, se seleccionó un total de 857 estudiantes, 354 de segundo, 274 de tercero y 239 de cuarto curso (2013/14). El segundo estudio realizado, contó con un total de 593 estudiantes de las titulaciones mencionadas de segundo y cuarto curso (2013/14). Y, por último, en el tercer estudio se optó por cotejar sujetos a través de un código identificativo solicitado a los estudiantes que permitiera identificar que el mismo individuo cumplimentaba el cuestionario a lo largo de los cursos. La cumplimentación de dicho código era voluntaria, por lo que finalmente la muestra quedó compuesta por 73 sujetos del curso académico 2012/13 a los que se les volvió a consultar en el curso académico posterior.

4.2. Instrumentos

A continuación, en la tabla 6 se describen brevemente los instrumentos aplicados en los estudios realizados, los ítems, opciones de respuesta y la consistencia interna.

Tabla 6.

Descripción y consistencia interna de los instrumentos empleados

Instrumento	Ítems y escala de respuesta	Factores y consistencia interna
Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas (ESCOD) (ANECA, 2005; Dios, Calmaestra y Rodríguez-Hidalgo, 2018)	23 ítems (F1 = 14 ítems; F2 = 9 ítems). Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (0 = No se desarrollada / 6 = Se desarrolla mucho.	F1 = Competencias Didácticas ($\alpha = .92$). F2 = Competencias Organizacionales ($\alpha = .89$).
Cuestionario sobre las competencias transversales (ANECA, 2005)	23 ítems. Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (0 = No se desarrollada / 6 = Se desarrolla mucho.	F1 = Competencias transversales ($\alpha = .930$).
Maslach Burnout Inventory -Student Survey (MBI-SS: Schaufeli, Martínez et al., 2002)	15 ítems (F1 = 5 ítems; F2 = 4 ítems; F3 = 6 ítems). Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (0 = Ninguna vez / Nunca / 6 = Todos los días / Siempre).	F1 = Agotamiento ($\alpha = .852$). F2 = Cinismo ($\alpha = .750$). F3 = Eficacia académica ($\alpha = .727$).

Tabla 6.

(continuación)

Instrumento	Ítems y escala de respuesta	Factores y consistencia interna
<i>Utrecht Work Engagement Scale for Students</i> (UWES-S: Schaufeli, Salanova et al., 2002).	17 ítems (F1 = 6 ítems; F2 = 5 ítems; F3 = 6 ítems). Escala tipo Likert con 7 opciones de respuesta (0 = Ninguna vez / Nunca / 6 = Todos los días / Siempre).	F1 = Vigor ($\alpha = .78$). F2 = Dedicación ($\alpha = .81$). F3 = Absorción ($\alpha = .85$).

4.3. Diseño y procedimiento

El diseño llevado a cabo varía en función del estudio realizado. En el primer y segundo estudio se ha desarrollado un diseño transversal, *ex post facto* (Montero y León, 2007). En el tercer estudio se empleó un diseño de carácter longitudinal, *ex post facto* (Montero y León, 2007).

Con relación al procedimiento, durante el inicio del curso académico (septiembre del año 2012/13) se contactó con el profesorado que impartía docencia en el Grado en Educación Infantil y Educación Primaria con la finalidad de tener acceso al alumnado de segundo y tercer curso en horario lectivo. Una vez obtenido el consentimiento por parte del profesorado, se concertaron los días para proceder a cumplimentar las encuestas por parte del alumnado. La cumplimentación se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2012, dependiendo del curso.

El curso académico siguiente (2013/14) se llevó a cabo el mismo procedimiento de recogida de información y en los mismos meses que el año anterior, aunque en esta ocasión participó alumnado de segundo, tercer y cuarto curso. La propia doctoranda se encargó de la distribución de los cuestionarios en cada uno de los cursos y años académicos, tratando de proporcionar a todos los estudiantes la misma información y pautas sobre la forma de cumplimentación de la encuesta en cada una de las sesiones de recogida de datos.

Los participantes, todos mayores de 18 años, fueron informados del carácter voluntario y anónimo en la participación del estudio y del tratamiento confidencial de los datos aportados. Respondieron de forma individual, con una duración aproximada de 20 minutos, siendo resueltas todas las cuestiones o dudas relacionadas con la cumplimentación. No se detectó ninguna incidencia importante en el proceso de recogida de datos.

— ESTUDIOS —

– CAPÍTULO 5 –

ESTUDIO 1

Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302.

Validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para educadores

Resumen

Este artículo presenta un estudio de validación de una escala para evaluar las competencias docentes. Se conformó una muestra de 1,495 estudiantes universitarios de los grados de Educación infantil y primaria en Córdoba, España, los cuales respondieron a un cuestionario auto-informe. Se exploró y se confirmó la estructura factorial del instrumento en torno a dos competencias: organizacionales y didácticas. La escala presentó buenas propiedades psicométricas y altos índices de fiabilidad. Una vez obtenida la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas, se utilizó para conocer la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo competencial y conocer diferencias en función del curso, especialidad y género. Se discute el aporte de esta escala y su utilidad para la investigación y la evaluación de las competencias organizativas y didácticas de docentes en formación inicial y en ejercicio profesional.

Palabras clave: competencias profesionales, instrumentos de medición, didáctica, organización escolar, formación de profesores.

Abstract

This article presents a validating study of a scale to evaluate teachers' competencies. The sample included 1,495 university students of preschool and elementary education in Cordoba, Spain. The participants answered a self-reporting questionnaire. The factorial structure of the instrument was explored and confirmed for two competencies: organizational and didactic. The scale showed good psychometric properties and high indexes of reliability. Once the scale of organization and didactic competencies had been obtained, it was used to discover the students' perceptions of the development of competencies; it was also employed to determine differences as a function of course, specialty, and gender. The discussion is centered on the scale's contribution and usefulness for research, and the evaluation of organizational and didactic competencies in pre-service and in-service teachers.

Keywords: professional competencies, measuring instruments, didactics, school organization, teacher education.

Introducción

La transformación del modelo de educación superior tiene como finalidad potenciar el desarrollo de competencias en las y los egresados universitarios. En los últimos años se han generado en esta materia múltiples estudios, la mayoría centrados en dos líneas: a) el papel docente universitario en los procesos de enseñanza para el desarrollo de competencias (González-González, Arquero-Montaño y Hassall, 2014; Ion y Cano, 2012; Pérez-Cabaní, Juandó y Argelagós, 2015); y b) los procesos de aprendizaje del estudiante en la adquisición y el desarrollo de sus competencias (De-Juanas y Beltrán, 2012; Escolano-Pérez, 2014; Salas-Velasco, 2014). La creciente literatura científica al respecto tiene como elemento común que sus aportaciones se orientan hacia un objetivo primordial: la mejora del desempeño del estudiante mediante la mejora de sus competencias. En esta línea es necesario contar con instrumentos fiables que permitan evaluar o medir el desarrollo competencial a lo largo de la formación académica, pues la idea es formar estudiantes competentes para enfrentarse a las demandas de su futura profesión.

Las competencias son definidas como el conjunto de *conocimientos (saber)*, *procedimientos (saber hacer)* y *actitudes (saber ser y saber estar)* combinados, *coordinados e integrados entre sí* (Tejada, 1999:27), que se adquieren de forma progresiva y que se movilizan en el individuo de forma compleja ante un problema o tarea específica para resolverla eficazmente (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011; López-Ruiz, 2011; Perrenoud, 2004; Tejada y Ruiz, 2016; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y Van der Vleuten, 2004). Ser competente implica que la persona sea capaz o hábil para ejecutar una tarea. El desempeño de la persona en esta labor permite valorar el grado en que se es competente para la misma. Es por ello que las competencias ni se poseen ni se carecen totalmente, sino que se dominan a cierto nivel (González y Wagenaar, 2003) pudiendo ser entrenadas (Pérez, 2008) y desarrolladas. Por tanto, para el progreso competencial la formación inicial y la permanente desempeñan un importante papel (Cano, 2008).

En cada titulación universitaria la formación está orientada hacia el entrenamiento y desarrollo de unas competencias, entre las que se encuentran las *transversales*, comunes entre todas las carreras, y las *específicas*, exclusivas de cada área temática y características de cada titulación (González y Wagenaar, 2003). Las específicas se basan en conocimientos, habilidades y destrezas profesionales especializados en un ámbito de trabajo en particular (López-Ruiz, 2011) que, en el caso de las y los educadores, podrían identificarse como las competencias docentes. Estas se agrupan, a su vez, en dos categorías: macro-competencias docentes o competencias docentes generales; y competencias específicas de perfil, descritas en el *Libro blanco de título de grado en magisterio*, distinguiéndose en relación con los perfiles de cada titulación (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005). Las macro-competencias docentes son aquellas comunes a todos los perfiles de Educación infantil y primaria e incluso a otras titulaciones del área, como Pedagogía, Psicopedagogía o Educación secundaria, que consideran las competencias profesionales encaminadas al desempeño de tareas docentes en diferentes niveles y contextos educativos.

La formación inicial y la continua de educadores deben orientarse hacia el desarrollo de competencias profesionales sofisticadas. Entre las necesarias para todo educador, las macro-competencias docentes son de esencial importancia, ya que permiten el óptimo desempeño en sus tareas y funciones, así como su crecimiento profesional a lo largo de su ejercicio. Es por todo ello que la mejora de la formación –inicial y continua– así como la del desempeño de la labor docente de profesionales de Educación infantil, primaria y secundaria, Pedagogía y Psicopedagogía pasa inevitablemente por la identificación de las macro-competencias docentes y la potenciación de las mismas. Todo esto conduce a la necesidad de la evaluación exhaustiva y precisa como elemento clave para el diseño e implementación de mejoras.

En los últimos años existe un interés de estudio creciente dirigido hacia la delimitación de perfiles y áreas de competencias en relación con la función docente para

poder evaluar el progreso competencial de las y los educadores en formación y en ejercicio (p. ej., De-Juanas, Martín del Pozo y Pesquero, 2016; Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Lleixa, González-Arévalo y Braz-Vieira, 2016; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016). Una buena parte de estas investigaciones, utilizando como referentes las competencias y pautas establecidas por Perrenoud (2004) y la ANECA (2005), han centrado su estudio en los resultados de aprendizaje logrados por las y los educadores en su formación inicial con base en la autopercepción del desarrollo de sus competencias (p. ej., Carrillo y Vilar, 2012; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Dios, 2014). Sus principales aportes se circunscriben al avance inicial hacia la evaluación del nivel o grado de desarrollo de las competencias, que han permitido la detección de posibles puntos fuertes y débiles en la formación docente. Sin embargo, la mayoría de estos estudios han utilizado ítems para su registro que, aun presentándose agrupados bajo distintas etiquetas, consideraban por separado cada competencia como medida directa de la misma. En este sentido, dicha agrupación no conformaba dimensiones desde el punto de vista psicométrico al utilizarse cada uno de los ítems de forma independiente. No obstante, se optaba por esta forma porque el conjunto de competencias de partida (ANECA, 2005; Perrenoud, 2004), no constituía dimensiones factoriales confirmadas de un constructo más complejo, ni conformaban en conjunto una escala. Ello hasta ahora supone una importante limitación para el avance del conocimiento en esta materia.

Para superar la limitación anteriormente descrita, algunos estudios se han orientado a tratar de validar instrumentos fiables para medir el nivel de desarrollo de las competencias durante la formación universitaria (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013) y a hacer revisión de la literatura científica internacional sobre este tema (p. ej., Braun, Woodley, Richardson y Leidner, 2012). Existen también investigaciones recientes dirigidas a construir instrumentos para evaluar las competencias docentes ya sea del profesorado universitario (Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) o las demandadas a estos profesionales para su incorporación al mercado de trabajo (Landmann, 2013). Sin embargo, hay muy pocos estudios recientes sobre validación de

instrumentos que aporten escalas que permitan evaluar el desarrollo competencial en educadores en pre-servicio –en formación inicial o en proceso de acceso al desempeño docente– y en ejercicio. A ello se suma la dificultad de que los pocos estudios que realizan una aportación en este sentido, presentan discrepancias en torno a las dimensiones a considerar en sus modelos.

En esta línea, Pérez (2008) y Romero-Cerezo (2009), partiendo del listado de competencias recomendado por la ANECA (2005), aportan instrumentos sobre estas muy diferentes. Pérez (2008) elaboró una escala compuesta por nueve factores: saberes conceptuales, saberes actitudinales, la comunicación en el aula, la metodología de enseñanza, la dirección de una clase, la evaluación, la investigación, la profesionalidad y la reflexión. Por su parte Romero-Cerezo (2009), para maestros especialistas en Educación física, propuso tres módulos que aglutinaban distintas competencias como las socioculturales, las de organización y gestión docente y las conceptuales-metodológicas. Otros autores como Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos (2011) apuestan por un modelo unifactorial compuesto por trece competencias docentes. En contraste, otros autores, como Struyf, Adriaensens y Meynen (2011) se decantan por un instrumento formado por doce subescalas que miden las competencias básicas de docentes principiantes: seis sub-escalas referentes a la enseñanza-aprendizaje en el aula y otras seis sobre la práctica interdisciplinar y reflexiva.

Con el fin de elaborar estrategias para el desarrollo de competencias docentes en educadores en formación, Tejada (2009) propone tres conjuntos de estas habilidades: las teóricas o conceptuales, las psicopedagógicas y metodológicas y las sociales. Las primeras consideran los conocimientos (referidos a *saber*) pertenecientes al ámbito concreto de la profesión docente; las psicopedagógicas y metodológicas, los conocimientos y las habilidades (referidos a *saber* y *saber hacer*) a poner en práctica en situaciones profesionales determinadas; y las competencias sociales se refieren

fundamentalmente a conocimientos actitudinales (*saber ser* y *saber estar*) ligados con el establecimiento de relaciones, la comunicación, la organización y la gestión.

La revisión de la literatura científica más reciente sobre el diseño y validación de instrumentos para la medición de la competencia docente nos permite coincidir con la apreciación que manifestaron hace más de una década Tigelaar et al. (2004): las dimensiones más consideradas en la construcción de este tipo de instrumentos principalmente aluden a competencias de tipo didáctico y organizacional. Es necesario que las y los docentes sean competentes en el diseño y el desarrollo de procesos didácticos –*saber y saber hacer*– y, por otra parte y no menos importante, en establecer relaciones productivas de organización y gestión –*saber estar y saber ser*– en la escuela. La formación recibida tiene un papel crucial en el desempeño de su profesión, pues les permitirá contar con mayor variedad de estrategias didáctico-organizativas (González y Campos, 2010). La finalidad es que lleguen a desarrollar una enseñanza de calidad y, para ello, es primordial poseer las herramientas necesarias para saber cómo llevar a cabo actividades que impliquen a los estudiantes en su propio aprendizaje, resultando imposible sin conocimientos sólidos sobre la forma de gestionar el contexto educativo (Marhuenda y Bolívar, 2012).

En definitiva, las habilidades de intervención educativa están fuertemente ligadas a las organizativas (San Fabián, 2011), enmarcadas a través de los dos grandes campos que las y los educadores deben dominar para el desempeño de sus funciones: la didáctica y la organización escolar (Marhuenda, 2011).

Algunos autores cuestionan el correcto desarrollo de las competencias didácticas relativas al *saber hacer* en docentes en formación inicial universitaria (Campos, Ries y Del Castillo, 2011; Romero-Cerezo, 2009). Ello puede estar relacionado con que en alguna medida en la actualidad se siguen formando bajo planteamientos que implican una desconexión entre saberes, lo que desemboca en carencias formativas didácticas (Martín del Pozo et al., 2013). Otros, además, detectan puntos comunes en relación con el

insuficiente desarrollo de competencias ligadas con la dimensión de gestión y organización escolar durante su formación inicial universitaria (Gutiérrez-García et al., 2011). Tigelaar et al. (2004) manifiestan que una posible explicación a la falta de familiaridad con el rol docente de organizador proviene de los propios docentes universitarios, por su distancia con la escuela y sus procesos de organización y gestión.

Considerando la revisión de la literatura, el presente estudio tiene como propósito validar un instrumento para registrar el nivel de desarrollo competencial de educadores y educadoras de diversos niveles y contextos, así como analizar las percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial que permita, a su vez, establecer diferencias en función del curso, género y especialidad a que pertenecen.

Objetivos

Los objetivos de este trabajo son tres:

- Explorar la estructura factorial del instrumento de evaluación de competencias docentes para educadores.
- Confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas del instrumento de evaluación de competencias docentes para educadores.
- Detectar diferencias en los niveles de percepción de desarrollo competencial en función de los posibles factores a través del curso académico, género y especialidad.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1495 estudiantes matriculados en los grados de educación Infantil (n=665) y Primaria (n=840) en la Universidad de Córdoba, 20.1% eran hombres y 79.9% mujeres, con una edad comprendida entre los 18-56 años (M= 21.20;

D.T. =3.216). De la totalidad de la muestra, 628 estudiantes de segundo (n= 306) y tercer curso (n= 322) formaron parte de un estudio preliminar de carácter exploratorio y posteriormente, con el fin de continuar el estudio de tipo confirmatorio, se seleccionaron 867 estudiantes de segundo (n= 354), tercero (n= 274) y cuarto (n=239) del curso académico siguiente.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por preguntas sobre datos sociodemográficos y académicos, y una serie de competencias denominadas macro-competencias docentes o genéricas docentes seleccionadas del *Libro blanco del título de grado en magisterio* (ANECA, 2005). Cada una de las competencias se sometió a la autovaloración del grado de desarrollo por parte del estudiante a través de una escala tipo likert de “0” (no se desarrolla) a “6” (se desarrolla mucho). Este cuestionario contiene 23 ítems distribuidos en cuatro subcomponentes: 3 de saber, 12 de saber hacer, 4 de saber estar y 4 de saber ser.

Procedimiento y análisis de los datos

La investigación se llevó a cabo a través de dos fases, la primera, de carácter exploratorio de la escala de competencias docentes para educadores, se basó en los indicadores recomendados por la ANECA (2005) y exploró la estructura factorial en torno a las dimensiones competenciales y posibles subescalas; la segunda, se dirigió a la validación y aplicación del instrumento, lo que permitió confirmar la estructura factorial, analizar las propiedades psicométricas de la escala y detectar diferencias en los niveles de desarrollo competencial.

Se creó una matriz de datos con el programa SPSS 20 para realizar un análisis de tipo exploratorio, descriptivo y comparativo. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizó el programa EQS. El método de estimación utilizado fue el Robusto, al encontrar índices de una distribución no normal. Respecto del ajuste del modelo, se

consideraron los valores del χ^2 así como otros índices que no se ven afectados por el tamaño muestral: Normed Fit Index (NFI), Non-Normed Fit Index (NNFI); Comparative Fit Index (CFI); Incremental Fit Index (IFI). Como criterio para asumir un buen ajuste del modelo, se tuvieron en cuenta valores $\geq .95$ de los anteriores índices y para el Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), entendido como proporción de error dentro del modelo, se consideraron adecuados valores entre .05 y .08 para indicar buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

Por último, la aplicación de la escala permitió conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus propias competencias a través del estudio de las medias y sus respectivas desviaciones típicas. Respecto del análisis de datos se utilizaron las pruebas ANOVA y *t* de Student con la finalidad de identificar posibles diferencias en las puntuaciones en función del curso académico, especialidad y dimensiones del instrumento; también se empleó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) con diseño 2 (género= alumnos y alumnas) x 3 (curso= segundo, tercero y cuarto) para detectar diferencias en el desarrollo de competencias docentes con base en el género y curso del alumnado. Se usó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de varianza. Para discriminar entre qué grupos se establecían las diferencias de las pruebas ANOVA y MANOVA se usaron los estadísticos Tukey-b o Games-Howell, dependiendo del resultado de la prueba de Levene. Por último, se evaluó el tamaño del efecto (Cohen's *d*) entendiendo que valores <0.5 indican pequeño, entre 0.5-0.8 moderado y $>.08$ grande (Cohen, 1977).

Resultados

Resultados de la primera fase: Análisis factorial exploratorio de la escala de competencias docentes

En primer lugar se utilizó el método de extracción de análisis de componentes principales para analizar la interrelación entre los ítems y comprobar si se trataba de una matriz

apropiada para la posterior realización del análisis factorial. Para ello, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett (Prueba de Bartlett= 6650.805; $p = .00$) y el coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .953). La estructura de dos factores extraída explicó 48.5% de la varianza total. La tabla 1 muestra los pesos factoriales de cada ítem en la dimensión de competencia didáctica (en lo sucesivo CD) y competencia organizacional (en lo sucesivo CO), así como la pertenencia de cada ítem al saber correspondiente según la ANECA (2005).

Los ítems se agruparon bajo las categorías previas establecidas por la ANECA (2005) a excepción del 4, “Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”, categorizado por la ANECA como competencia perteneciente al saber hacer mientras en el presente estudio se asoció a las categorías de saber estar y saber ser (CO).

TABLA 1

AFE de la escala de competencias docentes

Componentes de la competencia		CD	CO
Saber	C1	.472	
	C2	.691	
	C3	.658	
	C5	.619	
	C6	.741	
	C7	.588	
	C8	.715	
	C9	.671	
	C10	.609	
Saber Hacer	C11	.636	
	C12	.578	
	C13	.577	
	C14	.599	
	C15	.557	
	C4		.508
Saber estar	C16		.640
	C17		.670
	C18		.649
	C19		.528
	C20		.725
Saber ser	C21		.686
	C22		.638
	C23		.641

Resultados de la segunda fase: Análisis factorial confirmatorio y fiabilidad de la escala de competencias docentes

Para confirmar la estructura factorial de la escala de competencias docentes se llevó a cabo un modelo de AFC sobre la matriz de correlaciones policóricas debido a la naturaleza ordinal de los datos (tabla 2). El coeficiente de Mardia de 91.083 indicó ausencia de normalidad, por lo que se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta.

TABLA 2

Matriz de correlaciones policóricas entre ítems de la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
C1	1																							
C2	.510	1																						
C3	.454	.485	1																					
C4	.441	.391	.311	1																				
C5	.443	.421	.450	.337	1																			
C6	.468	.472	.388	.369	.620	1																		
C7	.462	.493	.352	.520	.461	.584	1																	
C8	.491	.526	.437	.382	.487	.567	.629	1																
C9	.441	.448	.395	.383	.430	.520	.502	.592	1															
C10	.409	.419	.479	.387	.488	.520	.452	.498	.613	1														
C11	.447	.434	.389	.409	.480	.499	.519	.523	.515	.578	1													
C12	.415	.428	.424	.362	.469	.500	.492	.532	.500	.491	.573	1												
C13	.478	.454	.352	.402	.508	.525	.565	.597	.527	.462	.581	.603	1											
C14	.386	.472	.426	.306	.460	.489	.526	.540	.499	.477	.516	.532	.621	1										
C15	.386	.406	.443	.175	.465	.471	.448	.508	.467	.463	.488	.453	.506	.651	1									
C16	.348	.402	.349	.424	.359	.343	.433	.416	.435	.442	.445	.382	.407	.393	.406	1								
C17	.382	.396	.279	.485	.364	.390	.442	.387	.475	.437	.459	.423	.427	.379	.341	.603	1							
C18	.430	.465	.380	.460	.465	.478	.518	.526	.494	.496	.539	.473	.541	.518	.441	.546	.592	1						
C19	.366	.414	.403	.335	.435	.441	.488	.506	.469	.476	.496	.473	.541	.575	.590	.488	.458	.627	1					
C20	.413	.443	.417	.472	.368	.381	.427	.420	.434	.417	.470	.452	.410	.420	.379	.564	.490	.500	.458	1				
C21	.435	.466	.430	.467	.423	.417	.487	.492	.486	.487	.511	.537	.480	.454	.425	.521	.484	.550	.508	.615	1			
C22	.405	.455	.385	.413	.421	.463	.544	.536	.527	.454	.510	.550	.571	.579	.525	.462	.438	.538	.578	.539	.680	1		
C23	.438	.451	.413	.420	.424	.417	.479	.491	.508	.461	.518	.554	.522	.545	.509	.441	.426	.499	.546	.533	.611	.697	1	

Los valores obtenidos para establecer relaciones (figura 1) resultaron estadísticamente significativos ($p < .05$) entre ítem-factor (oscilando de $\lambda = .59$ a $\lambda = .76$ en el factor de CD y de $\lambda = .59$ a $\lambda = .79$ en la dimensión de CO) y entre ambos factores ($\lambda = .89$). Los índices obtenidos presentan buen ajuste y de forma adecuada para los datos observados [χ^2 (229, N= 839) = 852.48, $p = .001$, CFI= .987, IFI= .987, NFI= .982, NNFI= .985, RMSEA= .057], considerando que todos los índices no afectados por el tamaño

muestral presentan valores superiores a .95 y el RMSEA presenta un valor muy cercano a .05 (Hu y Bentler, 1999).

Los coeficientes de consistencia interna para las dimensiones del instrumento sobre macro-competencias docentes presentaron valores superiores a .89. La eliminación de cualquier ítem no suponía el aumento del alfa de Cronbach de la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas ($\alpha=.948$). La puntuación media de los ítems osciló entre valores de 3.68 y 5.16 y el rango de las desviaciones típicas varía de .479 a 1.404 (tabla 3).

El instrumento definitivo (ver anexo) Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas (ESCOD) para educadoras y educadores se compuso finalmente por dos dimensiones/sub-escalas: competencias didácticas (14 ítems) y organizacionales (9 ítems).

FIGURA 1

Modelo Factorial Confirmatorio para la escala de competencias docentes

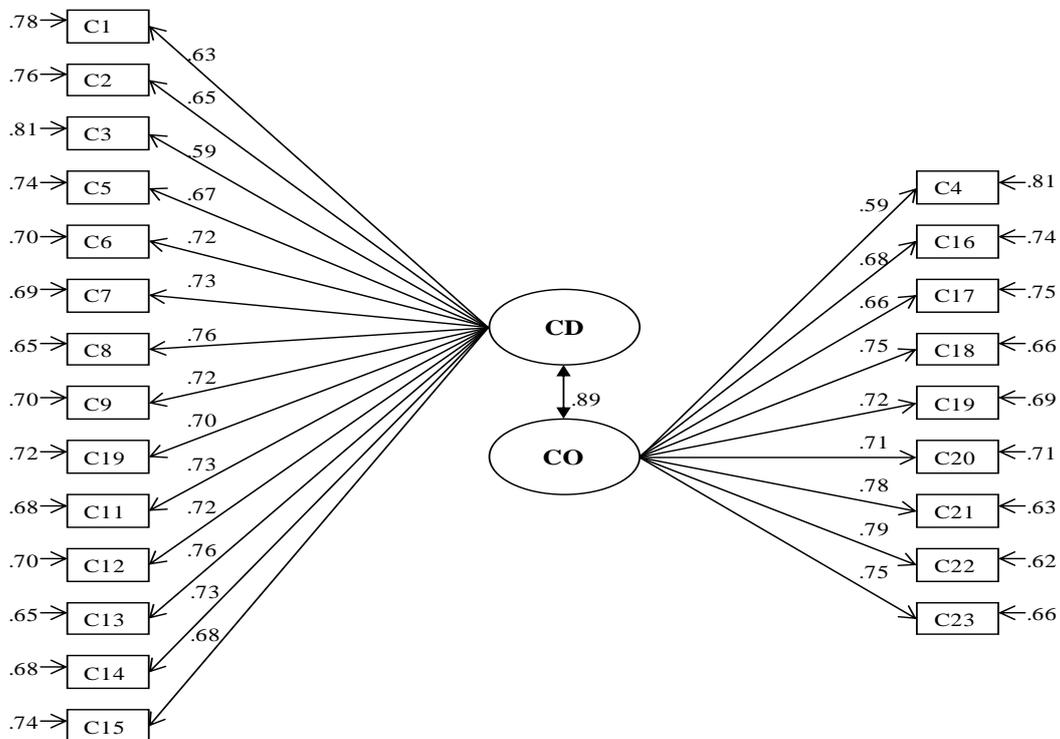


TABLA 3

Estadísticos descriptivos de los ítems y fiabilidad de la escala de competencias docentes

Dimensión	Ítem	M	D.T	α elim. elem.
CD ($\alpha= .925$)	C1	4.53	.947	.923
	C2	4.41	1.031	.922
	C3	3.99	1.113	.924
	C5	4.04	1.139	.920
	C6	4.20	1.146	.919
	C7	4.55	1.130	.919
	C8	4.20	1.139	.918
	C9	4.39	1.165	.920
	C10	4.27	1.160	.920
	C11	4.28	1.138	.919
	C12	4.24	1.172	.919
	C13	4.26	1.263	.918
	C14	4.10	1.323	.919
	C15	3.68	1.404	.921
	CO ($\alpha= .890$)	C4	5.16	.972
C16		4.64	1.166	.879
C17		5.04	1.019	.882
C18		4.64	1.121	.874
C19		4.26	1.262	.879
C20		4.69	1.129	.876
C21		4.52	1.182	.872
C22		4.44	1.211	.873
C23	4.45	1.204	.875	

Aplicación de la escala de competencias docentes en estudiantes de Educación infantil y primaria: diferencias en función del curso, especialidad y género

Se analizaron las diferencias percibidas de desarrollo competencial de las y los estudiantes por cursos académicos y dimensiones utilizando la prueba ANOVA, detectando diferencias estadísticamente significativas entre los cursos en ambas

dimensiones del cuestionario (tabla 4). Las diferencias detectadas siempre se daban a favor de mayor percepción de desarrollo por parte del alumnado de cursos más avanzados.

TABLA 4

Desarrollo de competencias docentes en función del curso

	Segundo (n=349)		Tercero (n=274)		Cuarto (n=236)		ANOVA	
	M	D. T	M	D. T	M	D. T	F (2,856)	Diferencias entre grupos
CD	4.05	0.888	4.30	0.751	4.41	0.775	14.637***	2°<3° (d=0.30); 2°<4° (d=0.43)
CO	4.54	0.867	4.64	0.830	4.81	0.816	6.869***	2°<4° (d=0.32)

** $p < .01$ *** $p < .001$ $d =$ Cohen's d

Las puntuaciones medias fueron inferiores en la dimensión de CD respecto de la de CO. La prueba t de Student para muestras relacionadas reveló la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas dimensiones en los tres cursos académicos: segundo ($t_{349} = -16.128$; $p < .01$), tercero ($t_{274} = -11.319$; $p < .01$) y cuarto ($t_{236} = -12.847$; $p < .01$), mostrando correlación positiva entre ambas dimensiones ($r = .804$, $p < .01$).

Respecto del desarrollo de competencias docentes entre titulaciones, las puntuaciones se presentaron muy similares entre ambas especialidades (tabla 5). Los resultados de la prueba t para muestras independientes no evidenciaron diferencias significativas entre especialidades de los grados de educación Infantil y Primaria en ninguna de las dimensiones.

Por último, un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) de género-curso mostró la existencia de efectos principales significativos para el factor relacionado con el curso académico [$\lambda = .951$, $F(4, 1704) = 10.850$, $p < .01$, $\eta^2 = .025$], y no significativos para género [$\lambda = .998$, $F(2, 852) = .812$, $p > .05$, $\eta^2 = .002$]. Sin embargo, la interacción entre el género-curso tuvo un efecto significativo [$\lambda = .987$, $F(4, 1704) = 2.842$, $p < .05$, $\eta^2 = .007$]. Se detectó que las diferencias se centran principalmente en segundo curso en

competencias didácticas y organizacionales, a favor de mayor percepción de desarrollo por parte de las alumnas (tabla 6). Los resultados mostraron que con el avance de los cursos las diferencias se atenúan detectando puntuaciones ligeramente superiores por parte de los alumnos respecto de las alumnas en la percepción de competencias en ambas dimensiones en tercer (CD: $d = 0.12$; CO: $d = 0.07$) y cuarto curso (CD: $d = .016$; CO: $d = 0.02$). Sin embargo, las diferencias en estos cursos no fueron significativas.

TABLA 5

Desarrollo de competencias docentes en función de la especialidad

	Infantil (n=360)		Primaria (n=499)		t Student		
	M	D. T	M	D. T	t	p	d
CD	4.22	0.829	4.24	0.83	-0.326	0.744 ns	0.02
CO	4.63	0.849	4.65	0.846	-0.331	0.741 ns	0.02

Nota: ns = no significativo $d =$ Cohen's d

TABLA 6

Desarrollo de competencias docentes en función del género y curso académico

	Segundo (n=73)		Tercero (n=276)		Cuarto (n=55)		Cuarto (n=219)		Cuarto (n=50)		Cuarto (n=186)		MANOVA Curso-Género	
	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	M	D.T	F	d
CD	3.77	.962	4.13	.854	4.37	.716	4.28	.760	4.50	.769	4.38	.777	5.504**	2°chicas>2°chicos ($d=0,46$)
CO	4.28	.869	4.61	.854	4.69	.887	4.63	.817	4.82	.806	4.80	.820	3.311*	2°chicas>2°chicos ($d=0,39$)

** $p < .01$ * $p < .05$ $d =$ Cohen's d

Discusión

Validación de la ESCOD

En relación con los dos primeros objetivos del estudio se ha explorado y confirmado la estructura factorial de la escala de competencias docentes para educadores. Se ha

desarrollado y validado una escala, con altos índices de fiabilidad, que permite medir el avance competencial de los estudiantes de las titulaciones de formación inicial del profesorado en torno a dos dimensiones básicas en el desempeño del docente (Marhuenda, 2011): competencias didácticas y organizacionales. De tal modo, el nuevo instrumento ha sido denominado: Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas.

La estructura bifactorial observada en la fase exploratoria de la ESCOD es concordante con los planteamientos teóricos de Tejada (2009) sobre las categorías a tener en cuenta para el desarrollo de competencias en la formación de futuros docentes. En la ESCOD las CD resultaron de la unión de las competencias agrupadas en los subcomponentes saber y saber hacer, mientras que las CO resultaron de la unión de las competencias agrupadas en los subcomponentes saber estar y saber ser. Así quedó reflejado en el estudio exploratorio, a excepción de la C4 (respetar las diferencias culturales y personales de alumnos y miembros de la comunidad educativa) categorizada por la ANECA (2005) como componente del saber hacer, mientras en este estudio se asoció a competencias del saber estar y saber ser (en CO). Tras la posterior revisión de dicha competencia parece lógico que se encuentre entre las organizacionales, pues se enmarcaría en un saber actitudinal más que de saber hacer (procedimental).

Los resultados obtenidos en el estudio confirmatorio son positivos, avalando los resultados de la investigación previa y apoyando el modelo teórico de dos factores de la ESCOD: competencias organizacionales y didácticas. Los resultados muestran que las asociadas con la intervención didáctica correlacionan fuertemente con las organizativas, lo que es coherente con estudios previos (p. ej., Romero-Cerezo, 2009; San Fabián, 2011). La ESCOD, además, presenta buena consistencia interna, así como altos índices de fiabilidad en sus dos dimensiones. Las y los educadores con altas puntuaciones en esta escala se percibirían a sí mismos como muy competentes en:

- a) Didáctica: comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; conocimiento de contenidos y de cómo enseñarlos; formación científico-cultural y tecnológica;

análisis de las propuestas curriculares; diseño y desarrollo de proyectos educativos promoviendo el aprendizaje autónomo; construcción y utilización de materiales didácticos; incorporación de medios tecnológicos; fomento de la calidad de la enseñanza y educación inclusiva; utilización de la evaluación; desempeño de la función tutorial; y participación en proyectos de investigación educativa.

- b) Organización: trabajo en equipo compartiendo saberes; construcción participada de reglas de convivencia; colaboración con los sectores de la comunidad educativa; asunción de responsabilidades y toma de decisiones; fomentar actitud de ciudadanía crítica y responsable en el alumnado; respeto de las diferencias culturales y personales de los miembros de la comunidad educativa; y equilibrio emocional en todas las situaciones.

El presente estudio aporta un instrumento de evaluación del desarrollo competencial de educadoras(es) que resulta de gran valor por varias razones. Se proporciona un instrumento validado útil para evaluar el desarrollo de las competencias docentes propias al profesorado, que resulta de interés para detectar posibles dificultades en el desarrollo y consolidación de competencias didáctico-organizativas. En el caso de docentes en formación, el presente análisis tuvo en cuenta todos los niveles por los que el estudiante debe avanzar hasta la consecución de su titulación universitaria, por ello, se considera fiable y adecuado para evaluar el desarrollo de competencias docentes generales en etapas tempranas y/o avanzadas del recorrido académico, así como herramienta apropiada para realizar seguimiento del proceso de aprendizaje de las mismas. Además, este instrumento puede ser aplicado y de interés tanto para la población en pre-servicio docente –en formación inicial y en proceso de inmersión laboral– como en situaciones de servicio docente en contextos educativos de Educación infantil, primaria y secundaria, así como de Pedagogía y Psicopedagogía.

Aplicación de la ESCOD en pre-profesionales en formación inicial

La aplicación de la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas en estudiantes en formación inicial de Educación infantil y primaria ha permitido conocer los niveles autopercebidos de desarrollo competencial docente, así como las diferencias en función del curso académico, especialidad y género atendiendo al tercer objetivo del presente estudio. Respecto de su evolución en cuanto al curso académico, como se esperaba, el alumnado de los últimos cursos presenta niveles superiores de desarrollo de competencias frente al de los iniciales, tanto en la dimensión didáctica –observado anteriormente por Romero-Cerezo (2009)– como en la organizacional. Esto es concordante con las observaciones de González y Campos (2010) sobre estudiantes de la especialidad de Educación física, que afirmaron que una mayor formación recibida implica una capacidad superior para poner en práctica estrategias didácticas y organizativas eficaces. Las creencias del estudiante en relación con sus conocimientos y aprendizaje tienden a ser más simples en cursos iniciales en contraste con las de más avanzados, que son más complejas y elaboradas (De-Juanas y Beltrán, 2012).

Las competencias didácticas, ligadas con saber y a saber hacer fueron valoradas como menos desarrolladas respecto de las organizacionales, relacionadas con saber ser y saber estar. En este sentido, las competencias didácticas suelen ser muy valoradas por los docentes en ejercicio, sin embargo, los que acaban de finalizar sus estudios muestran inferior valoración respecto del papel que ocupan en la dinámica escolar (Campos, Ries y Del Castillo, 2011; Romero-Cerezo, 2009). Llevar a cabo un seguimiento y detectar posibles dificultades en el desarrollo y consolidación de estos tipos de competencias a lo largo de sus estudios universitarios resulta imprescindible, pues una adecuada formación didáctica permitirá que el estudiante, posteriormente, aplique correctamente sus conocimientos como docente (Carrillo y Vilar, 2012) y una óptima formación respecto de los saberes actitudinales u organizacionales le proporcionará herramientas

imprescindibles para mantener relaciones productivas en el ámbito laboral (Cuevas y De Ibarrola, 2015).

Los resultados obtenidos permiten interpretar lo siguiente: los estudiantes inician y finalizan su carrera presentando una autopercepción superior de sus competencias organizativo-relacionales que de las didácticas; pero es la percepción sobre estas últimas la que experimenta mayor avance desde el inicio hasta la finalización del periodo formativo. En este sentido, no se observa déficit de competencias ligadas con la dimensión de gestión y organización escolar ni las relacionadas con la didáctica durante su formación inicial universitaria, hecho que preocupa a algunos investigadores con base en sus estudios (p. ej., Carrillo y Vilar, 2012; Gutiérrez-García et al., 2011; Pérez, 2008).

El contraste en función de la especialidad –Educación infantil versus primaria– no deparó diferencias en relación con los niveles de competencias didácticas y organizacionales. Esto puede considerarse un indicador positivo, dado que en investigaciones anteriores este mismo contraste ha revelado menor nivel de competencias didácticas procedimentales en estudiantes de Educación primaria frente a los de Educación infantil, postulando que ello podía generar sentimientos de incompetencia en los primeros (Pérez, 2008).

Respecto del contraste por género y por cursos sí se detectaron diferencias pero solo observables en el curso más bajo. Las mujeres se reconocen más competentes como docentes que los hombres al comienzo de la formación universitaria, pero en los cursos superiores los niveles de ambos se emparejan. Es posible que aspectos socioeducativos ligados con los roles de participación de hombres y mujeres imperantes en la sociedad influyan en que al principio de la formación inicial ellas partan con mayores niveles de competencia docente en su acción sobre los procesos tanto didácticos como de organización. Las mujeres aún siguen creciendo en un medio social que les demanda que: tengan conocimientos y sean hábiles en la crianza, atención, cuidado y educación a otras personas; tengan actitudes socioemocionales avanzadas; y asuman responsabilidades en

organización básicas en sus entornos, entre otras. El hecho de que desde los cursos intermedios de la formación inicial hasta el final no se observen diferencias entre los niveles de competencias docentes de mujeres y hombres podría encontrar explicación en que el sistema formativo demanda y estimula el desarrollo de las mismas competencias para ambos sexos y que tiene como uno de sus pilares la coeducación.

Conclusiones

La revisión de la literatura científica evidencia que la educación en competencias es un aspecto clave a investigar para la mejora de la formación docente, inicial y continua, y de su ejercicio profesional. En la formación del profesorado se pretende generar aprendizaje dirigido a consolidar competencias didácticas y organizativas para su futura práctica, pues se trata de competencias muy demandadas y esenciales de la profesión (Landmann, 2013). Por ello es importante disponer de instrumentos fiables y validados para evaluarlas. En este contexto, y en consonancia con otros estudios cuya finalidad es la validación de escalas que midan el desarrollo competencial en estudiantes universitarios (Landmann, 2013; Valdivieso et al., 2013), la validación de la ESCOD supone un aporte para superar la limitación existente de falta de escalas validadas que permitan la evaluación fiable del desarrollo competencial didáctico y organizativo de educadores en pre-servicio. Este tipo de estudios permite conocer los posibles tipos y subtipos de competencias privilegiadas y/o deficitarias en relación con los planes de estudios y las estrategias formativas. De esta forma, es posible diseñar e introducir innovaciones basadas en la evidencia científica, destinadas a conseguir mejoras tangibles.

El estudio ha dado respuesta a los objetivos de investigación planteados. Sin embargo tiene ciertas limitaciones relacionadas con la naturaleza de su diseño. Su carácter transversal no permite estudiar evolutivamente la percepción de desarrollo competencial sobre unos mismos sujetos. Los análisis realizados nos permiten conocer que existen algunas diferencias en niveles de dimensiones competenciales entre estudiantes de

distintos cursos, pero estas evidencias son relativas y no absolutas, al realizarse los análisis contrastando las respuestas de distintos sujetos.

La validación del instrumento abre la puerta hacia nuevas líneas de investigación de interés psicoeducativo. La disponibilidad de la ESCOD es de interés para evaluar el desarrollo de competencias didácticas y organizacionales de estudiantes de educación en formación inicial y para profesionales en ejercicio de Educación infantil, primaria y secundaria, Pedagogía o Psicopedagogía. La ESCOD, al ser un instrumento escalar, también resulta de gran utilidad para investigaciones que profundicen sobre factores protectores y de riesgo así como efectos positivos y negativos, ligados con los niveles de desarrollo competencial docente didáctico y organizacional. Se pretende poner en marcha una línea de estudios en los que la ESCOD se utilizará para realizar análisis de corte longitudinal para extraer conocimiento de tipo predictivo, lo que se prevé que redunde muy positivamente en la adquisición de conocimiento que pueda aplicarse directamente en la mejora tanto de la formación inicial como del ejercicio docente.

Agradecimiento

Programa de “Becas Iberoamérica. Santander Investigación” 2017/18.

Anexo

Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores

Para cada una de las competencias que se presentan a continuación puntúa de 0 a 6 el grado de desarrollo que crees tener en cada una de ellas:

DESARROLLO que tengo de la competencia	0	1	2	3	4	5	6
	No se desarrolla	Se desarrolla muy poco	←—————→				Se desarrolla mucho

Ítem original	Ítem final	COMPETENCIAS DIDÁCTICAS (CD)
C1	CD1	Comprender la complejidad de los procesos educativos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje
C2	CD2	Conocer los contenidos que hay que enseñar y cómo enseñarlos
C3	CD3	Formación científico-cultural y tecnológica
C5	CD4	Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa
C6	CD5	Diseñar y desarrollar proyectos educativos y unidades de programación que permiten adaptar el currículum al contexto
C7	CD6	Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y discriminación
C8	CD7	Organizar la enseñanza utilizando de forma integrada los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo
C9	CD8	Preparar, seleccionar o construir materiales didácticos y utilizarlos en los marcos específicos de las distintas disciplinas
C10	CD9	Utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación
C11	CD10	Promover la calidad de los contextos (aula y centro) en los que se desarrolla el proceso educativo
C12	CD11	Utilizar la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación
C13	CD12	Realizar actividades educativas de apoyo en el marco de una educación inclusiva
C14	CD13	Desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa referida a su grupo de alumnos
C15	CD14	Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje
Ítem original	Ítem final	COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES (CO)
C4	CO1	Respetar las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa
C16	CO2	Relacionarme, comunicarme y mantener el equilibrio emocional en todas las situaciones
C17	CO3	Trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias
C18	CO4	Dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa
C19	CO5	Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
C20	CO6	Tener una imagen realista de mí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones
C21	CO7	Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable
C22	CO8	Potenciar el rendimiento académico de los alumnos de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de la educación integral
C23	CO9	Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica

Referencias

- ANECA. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (Vol. I). Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Braun, Edith; Woodley, Alan; Richardson, John y Leidner, Bernhard (2012). “Self-rated competences questionnaires from a design perspective”, *Educational Research Review*, vol. 7, pp. 1-18. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.11.005.
- Campos, María del Carmen; Ries, Francis y Del Castillo, Óscar (2011). “Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física”, *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, vol. 24, núm. 7, pp. 216-229. DOI: 10.5232/ricyde2011.02405.
- Cano, Elena (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 3, pp. 1-16.
- Carrillo, Carmen y Vilar, Mercé (2012). “Las competencias profesionales del profesorado de música opiniones de una muestra de docentes”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 3, pp. 319-335. DOI: 10.1174/113564012802845668.
- Clemente-Ricolfe, José y Escribá-Pérez, Carmen (2013). “Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad”, *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 535-561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241.
- Cohen, Jacob (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press.
- Cuevas, José Fernando y De Ibarrola, María (2015). “Aprender en la simultaneidad: la perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que

construyen”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1157-1186. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART67006>

De-Juanas, Ángel; Martín del Pozo, Rosa y Pesquero, Encarnación (2016). “Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain: teacher assessments”, *Teacher Development*, vol. 20, núm. 1, pp. 123-145. DOI: 10.1080/13664530.2015.1101390.

De-Juanas, Ángel y Beltrán, Jesús (2012). “Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-15.

Escolano-Pérez, Elena (2014). “Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area”, *Cultura y Educación*, vol. 26, núm. 3, pp. 417-447.

González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe: Final report. Phase one*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, María y Campos, Antonio (2010). “La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial”, *Revista de Psicodidáctica*, vol. 15, núm. 1, pp. 101-120.

González-González, José María; Arquero-Montaña, José y Hassall, Trevor (2014). “The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university”, *Research Papers in Education*, vol. 29, núm. 1, pp. 111-130.

Gutiérrez-García, Carlos; Pérez-Pueyo, Ángel; Pérez-Gutiérrez, Mikel y Palacios-Picos, Andrés (2011). “Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza,

- evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado”, *Cultura y Educación*, vol. 23, núm. 4, pp. 499-514.
- Hu, Li-tze y Bentler, Peter (1999). “Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives”, *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55.
- Ion, Georgeta y Cano, Elena (2012). “La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias”, *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 249-270. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504012.pdf>
- Irigoyen, Juan José; Jiménez, Miriam Yerith y Acuña, Karla Fabiola. (2011). “Competencias y educación superior”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 243-266. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART48010>
- Landmann, Mareike (2013). “Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 413-427. DOI: 10.1080/02619768.2013.837046
- Leví-Orta, Genoveva y Ramos-Méndez, Eduardo (2013). “Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas” *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 623-658. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244.
- Lleixa, Teresa; Gonzalez-Arevalo, Carles y Braz-Vieira, Marcelo (2016). “Integrating key competences in school physical education programmes” *European Physical Education Review*, vol. 22, núm. 4, pp. 1-20.

- López-Ruiz, Juan Ignacio (2011). “Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias”, *Revista de educación*, núm. 356, pp. 279-301. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040.
- Marhuenda, Fernando (2011). “Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar”, *Revista de Educación*, núm. 356, pp. 17-37.
- Marhuenda, Fernando y Bolívar, Antonio (2012). “On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline”, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 15, pp. 535-554.
- Martín del Pozo, Rosa; Fernández-Lozano, Pilar; González-Ballesteros, Mairena y De-Juanas, Ángel (2013). “El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros”, *Revista de Educación*, núm. 360, pp. 363-387. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115
- Mas-Torelló, Óscar y Olmos-Rueda, Patricia (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*, vol. 21, núm. 69, pp. 437-470. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART69004>
- Pérez, María Purificación (2008). “Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial”, *Revista de Educación*, núm. 347, pp. 343-367.
- Pérez-Cabaní, María Luisa; Juandó, Josep y Argelagós, Esther (2015). “Analysing a management model for competence based university teaching: the lecturer’s perspective”, *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 38, núm. 4, pp. 872-887. DOI: 10.1080/02103702.2015.1076270

- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez-Hidalgo, Antonio Jesús; Calmaestra, Juan y Dios, Irene (2014). “Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 649-670. DOI: 10.14204/ejrep.34.14048.
- Romero-Cerezo, Cipriano (2009). “Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física”, *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 9, núm. 34, pp. 179-200.
- Salas-Velasco, Manuel (2014). “Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university”, *Higher Education*, vol. 68, pp. 503-523.
- San Fabián, José Luis (2011). “El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido”, *Revista de Educación*, 356, pp. 41-60.
- Struyf, Elke; Adriaenssens, Stefanie y Meynen, Karen (2011). “Are beginning teachers ready for the job? The development and validation of an instrument to measure the basic skills of beginning secondary teachers”, *Assessment y Evaluation in Higher Education*, vol. 36, núm. 4, pp. 429-449.
- Tejada, José (1999). “Acerca de las competencias profesionales”, *Revista Herramientas*, núm. 56, pp. 22-30.
- Tejada, José (2009). “Competencias docentes”, *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-15.
- Tejada, José y Ruiz, Carmen (2016). “Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones”, *Educación XXI*, vol. 19, núm. 1, 17-38. DOI: 10.5944/educXX1.12175.

Tigelaar Dineke; Dolmans, Diana; Wolfhagen, Ineke y Van der Vleuten, Cees (2004).

“The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education”, *Higher Education*, vol. 48, pp. 253-268.

Valdivieso, Juan; Carbonero, Miguel y Martín-Antón, Luis (2013). “Elementary school

teachers’ self-perceived instructional competence: a new questionnaire”, *Revista*

de Psicodidáctica, vol. 18, núm. 1, pp. 47-80. DOI:

10.1387/RevPsicodidact.5622.

– CAPÍTULO 6 –

ESTUDIO 2

Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2018). Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente. En M. I. Amor, M. Osuna, y E. Pérez (coord.), *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 253-260). Barcelona: Octaedro. (Not open access).

Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente

Resumen

El modelo de formación en el EEES orientado hacia el desarrollo de competencias se organiza en torno a varios fundamentos básicos, como son el fomento de la calidad, diversidad, competitividad y movilidad. Este modelo pretende, principalmente, la adaptación a un mundo global promoviendo la movilidad, interacción y convivencia entre personas pertenecientes a diferentes culturas. El Libro Blanco de Magisterio pone de manifiesto la importancia de incluir en los planes de estudio 17 competencias relacionadas con la interculturalidad en la formación inicial docente. La presente investigación pretende conocer la percepción de los estudiantes universitarios de educación sobre el desarrollo de competencias relacionadas con la interculturalidad, convivencia y bilingüismo. Para ello, 593 estudiantes matriculados en la UCO cumplieron un cuestionario compuesto por 17 competencias. Se utiliza la prueba *t*

de Student para comparar la percepción de estas competencias a través de diferentes niveles (segundo y cuarto) y especialidades. Se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos. Generalmente, la percepción sobre el desarrollo competencial aumenta en cursos superiores (competencias de convivencia e interculturalidad), especialmente en competencias específicas propias de la profesión docente.

Palabras clave: competencias; formación inicial del profesorado; interculturalidad; convivencia; bilingüismo.

Abstract

The training model in the European Space of Higher Education oriented towards the development of competences is organized around several basic foundations such as the promotion of quality, diversity, competitiveness and mobility. This model aims, mainly, the adaptation to a global world promoting the mobility, interaction and coexistence between people belonging to different cultures. The White Book of the Bachelor Degree in Teaching shows the importance of including in the curricula 17 competences related to interculturality in initial teacher training. The present research aims to know the perception of the university students of education on the development of competences related to interculturality, coexistence and bilingualism. For this, 593 students enrolled in the University of Córdoba completed a questionnaire composed of 17 competencies. Student' t-test is used to compare the perception of these competences across different levels (second and fourth) and specialties. Statistically were detected significant differences between academic courses. Generally, the perception about the competencial development increases in higher grades (competences of coexistence and interculturality) especially in specific competences to the teaching profession.

Keywords: competences; initial teacher training; interculturality; coexistence; bilingualism.

– CAPÍTULO 7 –

ESTUDIO 3

Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2017). Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación. En M. I. Amor, R. Serrano y E. Pérez (coord.), *La Educación Bilingüe desde una visión integrada e integradora* (pp. 89-98). Madrid: Síntesis. (Not open access).

Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación

Resumen

El presente trabajo profundiza sobre diversos fenómenos que pueden influir en los procesos de aprendizaje. La literatura científica aborda el *burnout académico* y *engagement* como fenómenos contrapuestos que afectan al bienestar psicológico del estudiante, repercutiendo, a su vez, sobre el desempeño académico. Sin embargo, son escasos los estudios que profundicen en la relación que ambos fenómenos adquieren con el desarrollo competencial del alumno y su evolución a través de los cursos académicos. El presente estudio ha permitido contrastar que los cambios producidos en estos fenómenos a través del tiempo afectan de forma distinta a los estudiantes en función del perfil competencial previo. Resulta imprescindible detectar estos fenómenos entre el alumnado en cursos iniciales con la finalidad de impedir o fomentar su continuidad a

través de los cursos permitiendo un adecuado desarrollo competencial en sus estudios universitarios.

– CAPÍTULO 8 –

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos en los tres estudios y las principales conclusiones alcanzadas. Para el desarrollo de este apartado se tendrán como referentes los objetivos e hipótesis de partida.

El objetivo principal consistió en examinar la percepción de desarrollo competencial de docentes en formación para establecer relaciones con los fenómenos de burnout académico y engagement a través del tiempo. La hipótesis inicial planteada fue que el alumnado mostraría altos niveles de percepción competencial, que podrían verse influenciados negativamente por el burnout y positivamente por el engagement.

Los tres estudios desarrollados tratan de dar respuesta al objetivo principal descrito. La discusión y principales conclusiones se exponen en torno a los siguientes aspectos: 1) Obtención de un instrumento fiable para evaluar el nivel autopercebido de competencias docentes (estudio 1); 2) Creencias competenciales transversales y docentes en función de la titulación de pertenencia, género y curso académico (estudio 1, estudio 2 y estudio 3); y 3) Relación entre las creencias competenciales, niveles de burnout académico y engagement, y su evolución a través de los cursos académicos (estudio 3). Finalmente, se presenta las limitaciones detectadas y las futuras líneas de investigación.

8.1. Obtención de un instrumento fiable para evaluar el nivel autopercibido de competencias docentes

A lo largo del presente trabajo se analizan dos tipos de competencias en estudios relacionados con formación inicial del profesorado: las macro-competencias docentes o competencias docentes generales (ANECA, 2005) y las competencias transversales (Armengol et al., 2011; Fernández et al., 2010; Hernandez-March et al., 2009; Leví-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Rodríguez et al., 2018). Para la medición sobre los diferentes tipos de competencias se emplearon los listados propuestos por la ANECA (2005) y el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Con relación a las competencias transversales, y partiendo del cuestionario original (ANECA, 2005; González y Wagenaar, 2003), recientemente ha sido validado un instrumento en torno a las dimensiones de origen –instrumentales, personales y sistémicas– sobre muestras de estudiantes del Grado en Educación Infantil y Educación Primaria (Martínez Clares y González Morga, 2018). Teniendo en cuenta este aspecto, se optó por validar un instrumento sobre macro-competencias docentes. Se decidió trabajar sobre el instrumento centrado en las competencias docentes, dado que las investigaciones precedentes (De-Juanas et al., 2016; Pérez, 2008; Romero-Cerezo, 2009) empleaban el listado de competencias de partida (ANECA, 2005) a modo de agrupaciones o categorías de los ítems sin establecer dimensiones factoriales del constructo. Una de las principales cuestiones era comprobar si estas macro-competencias docentes se agrupaban en torno a factores en función de las categorías preestablecidas –saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales– o albergaban una agrupación factorial distinta.

La fase exploratoria en el estudio 1 tuvo como objetivo (O₁) explorar la estructura factorial de un instrumento. Se cumplió la expectativa de que el instrumento incluía ítems que podían agruparse en una estructura factorial multidimensional relacionada con las categorías de origen –saber, saber hacer, saber estar y saber ser– (H₁). Aunque ciertos estudios obtienen instrumentos unidimensionales sobre las competencias docentes

(Gutiérrez-García et al., 2011), generalmente, la mayoría de las investigaciones apuestan por contemplar instrumentos que evalúan las competencias docentes desde una perspectiva multidimensional (Pérez, 2008; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Romero-Cerezo, 2009; Struyf et al., 2011).

Una vez obtenidos los resultados exploratorios del instrumento, se procedió a verificar dichos resultados con una nueva muestra con la finalidad de confirmar la estructura factorial y analizar las propiedades psicométricas del instrumento (O₂). La escala validada, denominada *Escala sobre Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas* (en lo sucesivo, ESCOD), presentó una estructura de dos dimensiones o factores, y la agrupación de los mismos guardaba relación con los planteamientos teóricos de Tejada (2009) basados en su relación con los “saberes”. El primer factor o competencias didácticas surgió de la unión de los conocimientos y habilidades referidos al “saber” y “saber hacer” (Tejada, 2009) o de la categoría de gestión del conocimiento y de los procesos didácticos (MECD, 2015). El segundo factor –competencias organizacionales– surgió de las competencias sociales o habilidades actitudinales referidas al “saber ser” y “saber estar” (Tejada, 2009), o competencias docentes que el MECD (2015) denomina como competencias relacionadas con el trabajo con personas.

Los resultados obtenidos en el estudio confirmatorio del instrumento sobre macro-competencias docentes avalaron la segunda hipótesis de estudio (H₂) al obtener un instrumento con altos índices de fiabilidad y alta correlación positiva entre dimensiones detectadas. En coherencia con estudios previos (Romero-Cerezo, 2009), las competencias vinculadas a la intervención didáctica se relacionan fuerte y positivamente con las organizacionales, ambas entendidas como las dos dimensiones básicas en el desempeño del docente (Marhuenda, 2011; San Fabián, 2011). De esta forma, la ESCOD es un instrumento que permite obtener información sobre la precepción de desarrollo competencial de docentes en formación inicial de tipo didáctico y organizacional (Dios, Calmaestra et al., 2018).

8.2. Creencias competenciales transversales y docentes en función de la titulación de pertenencia, género y curso académico

En este apartado se analizan las creencias competenciales en la formación inicial del profesorado con relación a las competencias transversales y docentes (macro-competencias), teniendo en cuenta la titulación de pertenencia del alumnado (Educación Infantil o Educación Primaria), el género y el curso académico. Para ello, es necesario contemplar el conjunto de los tres estudios que conforman el presente trabajo.

En el primer estudio, la aplicación de la ESCOD (Dios, Calmaestra et al., 2018) permitió obtener información sobre el desarrollo de competencias docentes y establecer diferencias en función del curso académico, género y titulación (O₃). En el segundo estudio, además de conocer la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las competencias docentes, fue necesario analizarlas junto a las competencias transversales (O₄). En este caso, ambos tipos de competencias –transversales y docentes– fueron relacionadas en materia de interculturalidad, convivencia y bilingüismo (Dios, Rodríguez-Hidalgo y Calmaestra, 2018) con la finalidad de detectar diferencias en función del curso académico y titulación de pertenencia (O₅). Finalmente, el tercer estudio realizado (Dios, Rodríguez-Hidalgo y Calmaestra, 2017) contribuyó a arrojar información sobre diferentes perfiles competenciales entre el alumnado en función del nivel autopercebido de desarrollo de competencias transversales (O₆).

Con relación a la titulación de pertenencia, el alumnado del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria obtienen un desarrollo similar de las competencias docentes de tipo didáctico y organizacional (Dios, Calmaestra et al., 2018), a diferencia de investigaciones previas que muestran un nivel superior de percepción competencial de tipo didáctico por parte de los estudiantes de Educación Primaria frente a los pertenecientes a la titulación de Educación Infantil (Pérez, 2008). De esta forma, se contrastaron las posibles diferencias en la percepción de competencias docentes profesionales entre titulaciones, pues son competencias que cualquier docente en el

ejercicio de su profesión debe dominar en alto grado (Marhuenda, 2011; MECD, 2015; Tejada, 2009).

Un tercer ámbito se considera imprescindible para el profesional de la educación, y por lo tanto para la formación inicial del profesorado: el trabajo con y en la sociedad. Es necesario ser competente en materia de interculturalidad, cohesión social y formación del alumnado como ciudadanos europeos (MECD, 2015). Igualmente, los estudiantes mostraron alta percepción competencial en la mayoría de competencias analizadas vinculadas a la interculturalidad, convivencia y bilingüismo en ambas titulaciones (Dios, Rodríguez-Hidalgo et al., 2018). Por ello, se contempla como aspecto positivo que el alumnado se perciba altamente competente en gran parte de las competencias docentes y transversales analizadas. De acuerdo con Peñalva y López-Goñi (2014), el seguimiento de este tipo de competencias es fundamental pues no siempre se desarrollan de forma correcta, siendo las más perjudicadas las competencias transversales relacionadas con la responsabilidad social, el compromiso ciudadano o el respeto por la diversidad y algunas competencias docentes, como el respeto de diferencias culturales o la construcción de reglas de convivencia.

Tanto el alumnado de Educación Infantil como de Educación Primaria obtienen una percepción similar en primeros y últimos cursos en gran parte de las competencias transversales analizadas, principalmente de tipo instrumental: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo y trabajo en contexto internacional. Algunas competencias docentes como la comunicación y relaciones interpersonales o el trabajo en equipo compartiendo saberes y experiencias, también parecen mantenerse estables no sufriendo grandes variaciones en cursos finales respecto a iniciales. Este resultado no debería interpretarse de forma negativa pues, aunque se pueda interpretar que los estudios contribuyen poco en el desarrollo de estas, el alumnado puntúa alto en las mismas desde el inicio de su formación. Al igual que en estudios previos, el estudiantado se percibe con mayor nivel competencial en las competencias transversales relacionadas con el trabajo

en equipo (Rodríguez et al., 2018) y aquellas relacionadas con el respeto de la diversidad cultural en la comunidad educativa (Maestre et al., 2017). Este es un resultado muy positivo si tenemos en cuenta que las competencias relacionadas con el dominio de las relaciones interpersonales o competencias socioemocionales, y la correcta gestión del aula son imprescindibles o prioritarias para el desempeño eficaz del docente (Pertegal-Felices et al., 2011; Reoyo et al., 2017).

Se concluye que la problemática detectada se encuentra más en las competencias transversales relacionadas con la experiencia en contextos internacionales o la comunicación en lengua extranjera. Hecho que es coherente con los hallazgos de algunas investigaciones (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013; Mérida Serrano et al., 2011; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2015). Aunque el alumnado de Educación Infantil desarrolla de forma significativa la competencia en comunicación lingüística en otros idiomas, en cursos superiores respecto a inferiores, es percibida como una competencia de bajo dominio. Este hecho es muy similar en el alumnado de Educación Primaria. Estas conclusiones son concordantes con declaraciones de la ANECA (2005) de hace más de una década: este tipo de competencias se infravaloran en la formación inicial del profesorado, a pesar ser competencias fundamentales para la empleabilidad de los docentes (Pineda-Herrero et al., 2016).

Las diferencias entre titulaciones se encontraron al analizar cada titulación en particular en función del curso académico y, en este sentido, sí se detecta que la percepción del desarrollo varía en algunos tipos de competencias. Con relación a ello, el alumnado perteneciente a cursos avanzados de la titulación de Educación Infantil manifiesta que sus estudios han contribuido a obtener una percepción más elevada de la competencia transversal instrumental relacionada con la comunicación en lengua extranjera, respecto a aquellos que se encuentran al inicio de sus estudios. Aun percibiéndose como más desarrollada en cursos avanzados, como se ha mencionado con anterioridad, se concluye que se sigue presentando como deficitaria.

Cuando se consultó en qué medida sus estudios habían contribuido al conocimiento de culturas y costumbres diferentes a las propias, el alumnado de Educación Infantil de último curso fue el que se percibió menos competente en dicha competencia transversal de tipo sistémico. Este hecho inesperado, podría encontrar parcialmente explicación en que la superior autovaloración de los estudiantes de cursos inferiores podría deberse a que las y los estudiantes de primeros cursos tienden a sobreestimar sus percepciones (Baartman y Ruijs, 2011). Es posible también que el avance en la formación y el aumento de horas de experiencia mediante el Practicum también les permita reevaluar y auto-percibir de un modo más ajustado su nivel de competencia (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2015).

Por otra parte, el alumnado del Grado de Educación Primaria perteneciente al último curso se percibe más competente, respecto a los que cursan estudios iniciales, en competencias transversales relacionadas con el trabajo en equipo cuando es de carácter interdisciplinar, o en el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad. También se mostró la misma tendencia en competencias docentes organizacionales referidas al respeto de las diferencias culturales y personales en el ámbito escolar, colaboración con la comunidad educativa y entorno, y con la competencia docente didáctica relacionada con el fomento del aprendizaje autónomo en el alumnado desarrollando estrategias que eviten la exclusión y discriminación. Competencias similares fueron también muy valoradas en investigaciones previas sobre estudiantes de educación (Maestre et al., 2017).

Como se esperaba, los estudiantes pertenecientes al último curso mostraron mayor nivel de percepción competencial respecto al alumnado de cursos inferiores, tanto en las competencias docentes como en las competencias transversales analizadas (Dios, Calmaestra et al., 2018; Dios et al., 2017; Dios, Rodríguez-Hidalgo et al., 2018). De acuerdo con De-Juanas y Beltrán (2012), el alumnado de cursos más avanzados muestra creencias más complejas y elaboradas sobre su propio conocimiento y aprendizaje

respecto a los estudiantes de cursos iniciales, que tienden a ser más simples. De hecho, los resultados obtenidos por Rodríguez et al. (2018) muestran que no es hasta segundo curso cuando se comienza a producir un ascenso percibido de la mayoría de las competencias. Concretamente, mostraron un mayor nivel de percepción sobre las competencias organizacionales respecto a las didácticas. Este resultado concuerda con investigaciones previas (Rodríguez-Gómez et al., 2017) donde las competencias de gestión del aula (p. ej., procesos comunicativos y de interacción en el aula) puntuaron por encima de la aplicación de conocimientos en la práctica real (p. ej., dominio de estrategias y técnicas del proceso de enseñanza y aprendizaje). Asimismo, otros estudios concluyen que estas últimas suelen ser menos valoradas por los estudiantes recién graduados, a pesar de la gran importancia atribuida por los docentes en ejercicio (Campos et al., 2011; Romero-Cerezo, 2009).

Aunque en este trabajo las competencias docentes organizacionales se presentan con una valoración superior, tanto en primeros cursos como en los últimos, es la percepción sobre competencias didácticas la que sufre mayor cambio a través de la etapa académica. En este sentido, y de acuerdo con González y Campos (2010), la formación recibida implica un mayor dominio para poner en juego estrategias didácticas y organizativas eficaces en un futuro próximo como docentes, y concretamente la correcta formación didáctica será la que les permita aplicar dichos conocimientos en la práctica docente (Carrillo y Vilar, 2012).

De manera general, se puede concluir que tanto las competencias didácticas como las organizacionales presentan niveles adecuados, no detectándose déficit en el desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes. Contrariamente, ello sí ha generado previamente preocupación entre algunos investigadores (Carrillo y Vilar, 2012; Pérez, 2008). Algunos estudios han llegado a detectar un grado de acuerdo importante entre profesionales y pre-profesionales sobre el escaso desarrollo de las competencias relacionadas con la organización escolar, socioemocionales o de trabajo en equipo en la

formación inicial de docentes (Gutiérrez-García et al., 2011; Pertegal-Felices et al., 2011). Otros estudios (Rodríguez-Gómez et al., 2017), al igual que en el presente trabajo, evidencian que se produce un óptimo desarrollo de las competencias referidas a las relaciones y formas de trabajo (p. ej., proceso de interacción-comunicación grupal; con otros sectores de la propia comunidad educativa o de su entorno social) y en la gestión del aula (p. ej., procesos comunicativos e interacción del alumnado en el aula; promoción de un clima de convivencia adecuado para el aprendizaje).

El correcto desarrollo de las competencias organizacionales es fundamental desde la perspectiva de inserción en el mercado de trabajo, pues permitirá que el alumnado mantenga relaciones productivas y positivas en el ámbito laboral (Cuevas y De Ibarrola, 2015). Al respecto, Pineda-Herrero et al. (2016) detectan relación causal entre el desarrollo de habilidades sociales, de gestión-planificación y trabajo en equipo, y la inserción laboral. Dichos autores las consideran variables clave una correcta inserción laboral de los estudiantes que se forman como docentes por encima del rendimiento académico que, en este caso, no deparó relación con la inserción del futuro profesorado.

Las competencias docentes relacionadas con el género se mostraron exclusivamente en los cursos iniciales. Al inicio de los estudios, las alumnas se valoran con mayor nivel de competencia respecto a los alumnos, sin embargo, en cursos intermedios y superiores la percepción competencial se presenta similar. Este resultado podría relacionarse a priori con los diferentes roles que generalmente son atribuidos a hombres y mujeres en la sociedad, y que podrían generar una mayor percepción competencial didáctico-organizacional por parte de las alumnas. En este sentido, la sociedad actual sigue demandando que las mujeres ostenten una serie de responsabilidades relacionadas con la educación, cuidado y/o crianza, junto actitudes socioemocionales y de organización más avanzadas desde edades tempranas, entre otras (Sánchez et al., 2008; Vázquez, 2010). Por ello, se contempla como positivo que las diferencias entre hombres y mujeres se vean disminuidas en cursos intermedios y avanzados, siendo una de las posibles razones que

la propia formación recibida ayude a estimular ambos tipos de competencias con independencia del género, siendo uno de sus principales pilares la coeducación (González Pérez, 2017). Tampoco se encontraron diferencias significativas por género en otros estudios precedentes sobre competencias docentes en la formación inicial (Kaldi, 2009).

Todo lo anteriormente planteado, permite concluir que se corrobora la hipótesis planteada en el primer estudio (H₃): el alumnado mostrará creencias competenciales docentes más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales, mostrando una valoración similar en el contraste por género y titulación. Como se esperaba, se establecieron diferencias significativas a favor de mayor creencia competencial docente en cursos avanzados. Aunque el contraste por género deparó diferencias solo se presentaron en el curso inicial, no detectándose en cursos intermedios o avanzados. La percepción competencial docente resultó similar en la comparativa por las titulaciones.

La discrepancia en la valoración de competencias docentes y transversales entre titulaciones solo fue detectada cuando se cruzó con la variable de curso académico. Las titulaciones obtuvieron puntuaciones similares, pero al analizar cada titulación en particular, lo que varió fue la percepción sobre cursos iniciales o avanzados en el desarrollo de competencias concretas dentro de la misma titulación. Además de una percepción similar sobre competencias transversales y docentes, el alumnado de las dos titulaciones manifestó óptimas creencias sobre las mismas.

Las últimas conclusiones descritas permiten corroborar parcialmente la cuarta hipótesis del segundo estudio (H₄) –el alumnado de las dos titulaciones mostrará altas creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales– y la quinta hipótesis del segundo estudio (H₅) –el alumnado de las dos titulaciones mostrará creencias sobre el desarrollo de las competencias docentes y transversales más elevadas en cursos avanzados respecto a cursos iniciales–. En general, la percepción fue elevada a excepción de dos competencias transversales de tipo instrumental. El alumnado de cursos superiores presentó una percepción de desarrollo competencial superior respecto al

alumnado de cursos inferiores, tanto en las competencias transversales como en las competencias docentes. Solo la percepción de una competencia transversal, relacionada con el conocimiento de distintas culturas y costumbres, se presentó superior en segundo curso respecto al último curso en el Grado en Educación Infantil.

8.3. Relación entre las creencias competenciales, niveles de burnout académico y engagement, y su evolución a través de los cursos académicos

Se trató de establecer relaciones entre los niveles de burnout académico, engagement y el desarrollo competencial de docentes en formación inicial. Para ello, se llevó a cabo el tercer estudio que pretendía la consecución de los siguientes objetivos específicos: a) crear perfiles competenciales entre el alumnado en función del nivel autopercibido de desarrollo de competencias transversales (O₆); b) corroborar la existencia de diferencias en los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial del estudiante (O₇); y c) comprobar si los niveles de burnout y engagement en función del perfil competencial previo aumentan o disminuyen la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos (O₈).

Para responder a estos objetivos se formularon cuatro nuevas hipótesis. La hipótesis planteada en el tercer estudio (H₆) –existen grupos de estudiantes con perfiles diferenciados con relación a la autopercepción de competencias transversales– fue corroborada al detectarse un primer grupo de estudiantes con una autopercepción muy superior sobre el desarrollo de sus competencias, y un segundo grupo cuya valoración era significativamente inferior. En este sentido, establecer perfiles con base en la competencia percibida permitió analizar y vincular las relaciones establecidas entre constructos.

Respecto al burnout académico, tal y como se esperaba, se observó relación positiva entre las dimensiones de agotamiento y cinismo, y negativas entre ambas

dimensiones y la dimensión de eficacia académica percibida. Los inferiores niveles de agotamiento y cinismo se vincularon con mayores niveles de eficacia académica. Aunque algunos investigadores obtienen resultados diferentes en muestras de docentes en pre-servicio (Väisänen et al., 2018), el resultado obtenido en este estudio resulta coherente y avalado por la mayoría de investigaciones sobre burnout académico en diferentes poblaciones universitarias (Robins et al., 2017; Salanova, Bresó et al., 2005; Salanova, Cifre et al., 2005; Salanova et al., 2012), en docentes en formación inicial (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014; Römer, 2016; Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018) e incluso en profesionales de la educación en ejercicio (Extremera et al., 2010; Schwarzer y Hallum, 2008).

De acuerdo con Schaufeli, Martínez et al. (2002), se consideraron indicios de burnout académico la presencia de elevados niveles de agotamiento, elevados niveles de cinismo y bajos niveles de eficacia académica. En este sentido, y acorde con los resultados de otras investigaciones (Fives et al., 2007), se detectan indicios de burnout sobre los estudiantes en formación inicial del profesorado. Teniendo en cuenta las recomendaciones de los autores del instrumento (Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda, 2007), los indicios fueron moderadamente altos en el grupo con bajo desarrollo competencial y moderadamente bajos para el grupo con alto perfil competencial.

Las diferencias entre grupos –alta competencia vs. baja competencia– se mostraron en todas las dimensiones que componen el síndrome de burnout, poniendo de manifiesto que, el alumnado con perfil competencial bajo presenta niveles de agotamiento y cinismo superiores, y de eficacia académica inferiores respecto al alumnado con un perfil competencial superior. Al igual que en investigaciones precedentes sobre maestros en formación (Cakir, 2015; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014) e incluso en profesionales (Grau et al., 2004), se detecta relación negativa entre la valoración de la competencia percibida y las dimensiones de agotamiento/cinismo, y relación positiva entre la competencia percibida y la dimensión de eficacia académica. Los resultados son

concordantes con las investigaciones previas, pues el grupo con perfil de desarrollo competencial inferior se asoció con índices más altos del síndrome de burnout académico.

De acuerdo con Sulea et al. (2015), los estudiantes con mayores creencias de incompetencia muestran mayores sentimientos de agotamiento relacionados con sus estudios. De hecho, aunque los análisis realizados no permiten establecer relaciones causales entre constructos, algunos autores establecen la dimensión positiva del burnout (eficacia) como predictor de la competencia percibida en diversas titulaciones universitarias (Durán et al., 2006; Salanova et al., 2012) y, en particular, en docentes en pre-servicio (Cakir, 2015). En este estudio, un aumento de la eficacia académica con el avance de los cursos se vinculó con un aumento de competencias de tipo sistémico e instrumental. Por el contrario, los mayores niveles de engagement se presentaron en el grupo con alto desarrollo. Teniendo en cuenta las recomendaciones de los autores del instrumento (Schaufeli y Bakker, 2003), se podría concluir que: a) el grupo con alto desarrollo presenta niveles medios de vigor y absorción, junto a niveles altos de dedicación; y b) el grupo con bajo desarrollo presenta niveles de vigor en el límite de bajo-medio, y medios de dedicación y absorción. Asimismo, en concordancia con otros estudios (Escolano-Pérez, 2014; Schaufeli et al., 2002), los instrumentos empleados para la medición del burnout y engagement presentaron adecuados índices de fiabilidad para la medición de ambos constructos en docentes en formación inicial.

Las diferencias entre grupos –alta competencia vs. baja competencia– fueron significativas en las dimensiones de vigor y dedicación, a excepción de la absorción que se mantuvo muy similar en ambos grupos. Con base en lo anterior, se puede concluir que el grupo con alto desarrollo presenta niveles superiores de energía, resiliencia, esfuerzo y persistencia a la hora de abordar trabajos o actividades académicas (vigor), y de inspiración, entusiasmo, orgullo, significado y reto hacia la carrera o estudios (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Para algunos autores (Martínez et al., 2016; Oriol-Granado et al., 2017; Salanova et al., 2009; Senler y Sungur-Vural, 2013), mayores puntuaciones de

compromiso académico se relacionan positivamente con el correcto desempeño en los estudios universitarios. En esta y otras investigaciones (Salanova et al., 2003), los índices más altos de compromiso se vincularon con mayores creencias de competencia percibida.

Con relación a la combinación de ambos fenómenos, de acuerdo con la fundamentación teórica sobre estudiantes universitarios (Oriol-Granado et al., 2017; Salanova, Bresó et al., 2005; Schaufeli et al., 2002) y particularmente en la formación de docentes (Fives et al., 2007; Salanova, Martínez et al., 2005), los resultados obtenidos son afines al resto de investigaciones al mostrar relación negativa entre las dimensiones de burnout y engagement, a excepción de la eficacia académica que se relaciona positivamente con el engagement. A mayores niveles de agotamiento y cinismo se dan niveles menores de eficacia académica, vigor, dedicación, y absorción.

Algunos autores (González-Romá et al., 2006) postulan que las correlaciones negativas entre agotamiento y vigor forman una dimensión subyacente denominada “energía” o “activación”, y las correlaciones negativas entre cinismo y dedicación componen otra dimensión subyacente denominada “identificación”. En este estudio, se detectaron diferencias en la dimensión subyacente de activación –agotamiento y vigor– en el grupo con perfil competencial alto de desarrollo a medida que avanzó su recorrido académico. Se concluye que el aumento de los niveles de agotamiento y junto al descenso del vigor con el transcurso del tiempo supone una menor activación por parte del grupo, lo que se relaciona con un descenso importante en las creencias de su propio desarrollo.

Por todo lo expuesto se corrobora parcialmente la hipótesis de estudio (H₇): los estudiantes con desarrollo competencial superior presentan niveles inferiores de burnout académico y superiores de engagement respecto a los alumnos con inferior desarrollo competencial. Aunque los niveles de burnout fueron inferiores y los niveles de engagement fueron superiores para el grupo con alto desarrollo, no se detectaron diferencias entre perfiles en la dimensión de absorción del fenómeno engagement entre los grupos. Al igual que en estudios precedentes, los resultados obtenidos permiten

concluir que el alumnado de cursos intermedios con un desarrollo competencial superior se siente menos agotado e indiferente hacia sus estudios, y se considera más eficaz (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014), y además, presenta mayores niveles de energía, capacidad de esfuerzo y entusiasmo en la ejecución de tareas respecto a aquellos estudiantes con un perfil competencial bajo (Salanova et al., 2003).

La detección de perfiles competenciales desiguales entre el alumnado ha permitido contrastar que los cambios producidos en estos fenómenos a través del tiempo afectan de forma distinta a estudiantes con alta y baja percepción de desarrollo competencial. A medida que el alumnado avanza en su recorrido académico las diferencias entre perfiles se siguen manteniendo. Por ejemplo, cuando el alumnado con perfil competencial alto llega a un curso superior sigue mostrando inferiores niveles de burnout –inferior cinismo y superior eficacia académica– respecto al alumnado con perfil competencial bajo. Sin embargo, los niveles de agotamiento para el grupo con alto desarrollo aumentan significativamente en el curso final, lo que genera que ambos perfiles obtengan puntuaciones similares de agotamiento en cursos avanzados, o lo que es lo mismo, ambos grupos presentarían medio-alto nivel de agotamiento.

Si se tienen en cuenta las puntuaciones establecidas por los autores del instrumento (Bresó et al., 2007), el grupo con alto desarrollo competencial habría pasado de puntuar medio-bajo en la escala de burnout a obtener una puntuación de medio-alto un año después en ambas dimensiones (agotamiento y cinismo). Ese resultado es especialmente preocupante si tenemos en cuenta que algunos investigadores demuestran el traspaso del fenómeno al ámbito laboral, siendo los niveles de agotamiento y cinismo durante los estudios universitarios predictores del agotamiento y cinismo durante los primeros años de la etapa laboral (Robins et al., 2017), y el mayor nivel de eficacia académica predictor de menor burnout en el profesional (Salmela-Aro y Nurmi, 2007). Asimismo, el cinismo también ha sido relacionado con una mayor tendencia al abandono de los estudios (Martínez y Salanova, 2003).

Con relación al engagement, la única diferencia entre perfiles –alto vs. bajo– se manifiesta a favor del grupo con alto perfil de desarrollo competencial, mostrando mayor dedicación en cursos avanzados. Los niveles de vigor y absorción parecen igualarse entre grupos, por lo que ambos muestran resultados muy similares en engagement al final de la etapa educativa. De hecho, con base en las pautas establecidas para la estimación de fenómeno (Schaufeli y Bakker, 2003), ambos grupos obtendrían un nivel de compromiso medio, o lo que es lo mismo, no obtendrían ni alto ni bajo compromiso académico. Este resultado se considera negativo, pues los estudiantes comprometidos son los que mayor responsabilidad muestran hacia la propia práctica docente (Daniels et al., 2017), entendiendo el gran papel que juegan como futuros profesores a la hora de motivar, conseguir logros y desarrollar óptimas relaciones con sus futuros discentes.

Todo ello se debe, en parte, a que los niveles de vigor del grupo con alto desarrollo descienden significativamente en cursos avanzados. En este sentido, algunos autores postulan que el descenso en los niveles de compromiso académico probablemente se deba al desencanto o desilusión hacia los mismos o la propia universidad (Salanova, Martínez et al., 2005), lo que podría perjudicar su rendimiento como estudiantes.

Aunque el grupo con alto desarrollo siga manteniendo una correcta y mejor dedicación hacia los estudios, al aumentar sus niveles de malestar –superior agotamiento e inferior vigor– con el paso del tiempo se produce un descenso importante en la percepción sobre el desarrollo de varias competencias de tipo sistémico. Este grupo se siente menos competente a la hora de razonar de forma crítica y percibe que desciende su capacidad de liderazgo, de iniciativa, emprendimiento y de promoción de la calidad con el avance de sus estudios. De acuerdo con otros investigadores (Bresó et al., 2011; Sevari y Kandy, 2012), cuando el estudiante valora como deficiente su propia capacidad es probable la aparición de signos de malestar que promuevan una disminución en la misma y un inferior desempeño como estudiante.

A tenor de lo expresado hasta aquí se corrobora parcialmente otra de las hipótesis planteadas (O_8): el aumento de los niveles de burnout y el descenso de los niveles de engagement se relacionan con un descenso en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos. El grupo con alto perfil competencial manifestó un aumento significativo exclusivamente en la dimensión de agotamiento del síndrome de burnout, y un descenso significativo en la dimensión de vigor del engagement. Las otras dimensiones que componen ambos fenómenos se mantuvieron estables con el tiempo. Aunque todo ello implicó que las creencias sobre el desarrollo competencial disminuyeran, lo que no se esperaba es que esto ocurriera en el grupo que presentaba un alto desarrollo competencial. Sin embargo, el aumento significativo de la percepción de eficacia académica el grupo con perfil bajo en cursos avanzados se vinculó con el incremento de la percepción competencial. Con el transcurso del recorrido académico, el grupo con bajo desarrollo considera que su eficacia aumenta y, por tanto, su competencia. Sin embargo, aún presentado un aumento importante de la dimensión positiva del burnout, sigue estando por debajo en la valoración sobre su competencia respecto al grupo con alto perfil. En este caso, tal y como afirman Oriol-Granado et al. (2017), para que se dé un correcto desempeño, la eficacia académica debería ir acompañada de altos niveles de compromiso académico. A pesar de ello, el aumento de la eficacia se vinculó al aumento de la competencia de tipo, principalmente, instrumental y personal (mayor dominio y expresión de lenguas extranjeras, del reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, la gestión de la información, el razonamiento crítico y la promoción de la calidad en el profesorado en formación inicial).

En atención a las últimas conclusiones descritas no se corrobora la hipótesis de estudio (H_9): el descenso de los niveles de burnout y el aumento de los niveles de engagement se relacionan con un aumento en la percepción de competencias transversales a través de los cursos académicos. Aunque el aumento de la eficacia académica –dimensión positiva del burnout– se vinculó al aumento de las creencias de los estudiantes sobre su propio desarrollo, los niveles del resto de dimensiones tanto de

burnout como de engagement no sufrieron cambios a través del tiempo. La dimensión de eficacia académica es la que parece jugar un papel más positivo y crucial en las creencias de desarrollo competencial del profesorado en formación inicial.

Es motivo de preocupación detectar que las creencias sobre el propio desarrollo competencial se vean perjudicadas con mayores niveles del burnout (Bresó et al., 2011) y menores niveles de compromiso académico, o lo que es lo mismo, mayor malestar académico. La preocupación puede ser mayor si se tiene en cuenta que el malestar académico está relacionado directamente con un peor desempeño académico (Sevari y Kandy, 2012). Los resultados parecen mostrar que el aumento del bienestar académico en el grupo con perfil competencial bajo y el aumento del malestar académico en el grupo con perfil alto podría implicar que ambos grupos comiencen a percibirse con un desarrollo cada vez más próximo. Sin embargo, resulta más grave que los estudiantes que valoraban más positiva y altamente sus capacidades son los que comienzan a disminuirlas con la presencia o ausencia de estos fenómenos.

A modo de conclusión, y de acuerdo con otros investigadores (Robins et al., 2017), se consideran necesarias las investigaciones sobre burnout académico con la finalidad de profundizar y comparar la prevalencia, posibles antecedentes y/o consecuencias derivadas del mismo, que permitan extraer conclusiones para posibles intervenciones desde el ámbito académico. Otro aspecto imprescindible a tener en cuenta es la detección en cursos iniciales de la etapa académica para tratar de evitar que ello afecte a las creencias de desarrollo competencial del estudiante y frenar, en la medida de lo posible, su traspaso o continuidad a través de los cursos, e incluso al ámbito laboral.

Ciertas variables vinculadas con mayores niveles de engagement son difícilmente controlables, como la motivación en la elección de los estudios (Jungert et al., 2014) o el orden en la elección y acceso a los mismos (Vizoso-Gómez y Arias-Gundí, 2016). Sin embargo, de acuerdo con Sulea et al. (2015), algunos estudios evidencian sin duda la importancia del entorno académico en la mejora del bienestar del estudiante universitario.

Entre las propuestas de posibles intervenciones estarían aquellas dirigidas a la promoción de estados psicológicos saludables entre el alumnado, focalizadas en la mejora de la eficacia y compromiso académico con la finalidad de neutralizar los niveles de burnout (Bresó et al., 2011).

Algunos autores proponen ciertas recomendaciones basadas en las conclusiones de sus estudios, que pueden resultar de interés para el fomento y mejora del bienestar académico y para la neutralización del malestar en la formación inicial. Ejemplos de ello serían tener en cuenta que el apoyo social percibido juega un papel crucial en el desarrollo del engagement durante en los estudios (Durksen y Klassen, 2012; Martínez et al., 2016) o la propuesta de actividades desafiantes y retadoras para el alumnado basadas en empleo y desarrollo de habilidades tecnológicas (Cakir, 2013). Otra de las recomendaciones sería la intervención dirigida al empleo de estrategias proactivas por parte de los estudiantes, que han sido relacionadas con inferiores nivel de agotamiento en los estudios (Väisänen et al., 2018). De esta forma, se trataría de que no emplearan estrategias de evitación vinculadas a las creencias de incapacidad y una mayor probabilidad de sufrir burnout (Salmela-Aro et al., 2009).

Asimismo, podrían ser favorecedoras las propuestas y/o medidas dirigidas a la mejora de la competencia docente y los sentimientos de eficacia como futuros docentes (Fives et al., 2007; Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra et al., 2014). Entre ellas encontramos campañas de información destinadas al alumnado con la finalidad de desarrollar competencias relacionadas, por ejemplo, con el estudio de las materias (Salanova, Martínez et al., 2005). Otros autores apuestan por la intervención a través de talleres o actividades destinados a la mejora de competencias socioemocionales entre el profesorado como medida para aumentar los niveles de engagement y, por ende, el bienestar percibido (Pena et al., 2012). Con base en los resultados obtenidos, además de este tipo de competencias apostamos también por observar e intervenir sobre las competencias de tipo instrumental, sistémico y personal.

Teniendo en cuenta todo lo descrito con anterioridad y acorde a la opinión manifestada por otros autores (Martínez et al., 2016), los importantes cambios vivenciados a lo largo de estos últimos años en la Educación Superior, debido en gran medida al Proceso de Bolonia, demandan del continuo estudio y revisión sobre los modelos teóricos y factores asociados al estudio del bienestar académico del estudiante. Con relación a ello, este trabajo ha pretendido contribuir profundizado sobre el estudio de las creencias de desarrollo competencial de la primera cohorte de estudiantes tras la implantación de los nuevos títulos de grado, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior. Al igual que en estudios precedentes, tanto la autoevaluación de la propia competencia como de las emociones –positivas vs. negativas– hacia los estudios, se considera un aspecto importante para obtener información desde la perspectiva de los principales agentes involucrados en el proceso de aprendizaje de la profesión docente (Kaldi, 2009). La relación entre todos estos aspectos ha arrojado información útil sobre la dirección hacia la que enfocar las posibles medidas o estrategias preventivas basadas en la evidencia científica y destinadas hacia la consecución de mejoras tangibles.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Una de las principales limitaciones encontradas en el primer y segundo estudio fue que su carácter transversal no permitía estudiar evolutivamente las creencias sobre las competencias en un mismo grupo de sujetos. Para superar dicha limitación, esto se abordó en el último estudio planteado, vinculado también a los fenómenos de bienestar y malestar estudiantil. Sin embargo, aunque los estudiantes fueron cotejados por un código identificador, muchos de los sujetos no lo cumplieron, lo cumplieron en uno de los cursos o realizaron la encuesta exclusivamente en uno de los momentos (segundo, tercero o cuarto). Todo ello obligó a tomar la decisión de investigar sobre los cursos en los que la muestra identificada era mayor.

Asimismo, la mortalidad experimental impidió realizar comparaciones entre la variable género y el desarrollo de las competencias transversales, vinculadas al bienestar

y malestar académico. Principalmente debido a que la muestra estaba compuesta en gran parte por mujeres, lo que suele ser común en los estudios de formación inicial del profesorado (EACEA P9 Eurydice, 2013). La investigación de todas las variables analizadas y los análisis comparativos entre el curso inicial (segundo) y cursos finales (cuarto), podrían haber arrojado más información sobre la evolución a través de los cursos académicos. Sin embargo, el número de participantes quedaba tan reducido que resultaba imposible establecer grupos con perfiles competenciales.

Otra limitación es que el tipo de análisis planteado nos permite establecer predicciones entre constructos. En este sentido, la percepción de desarrollo competencial se vincula a mayores y/o menores niveles burnout y/o engagement, lo que no podemos afirmar aún es si la falta de competencia es la que deriva mayores niveles de malestar, o si los niveles de malestar son los que provocarían una inferior percepción competencial. De la misma forma, pero con relación positiva podría interpretarse con los estados de bienestar.

Todas estas cuestiones, junto al empleo de la escala validada ESCOD serían el punto de partida para continuar con las nuevas líneas de investigación, profundizando sobre los posibles factores protectores y de riesgo, y consecuencias ligadas a los niveles de desarrollo competencial docente didáctico y organizacional. La finalidad sería obtener conocimiento de tipo causal sobre estas competencias y fenómenos de malestar/ bienestar en docentes en servicio y pre-servicio.

En líneas futuras se pretende ampliar la muestra de estudiantes con la finalidad de estudiar las posibles diferencias en la percepción competencial y los niveles de burnout-engagement entre distintas promociones de los actuales Grados de Educación. Asimismo, se plantea la necesidad de ampliar la población de estudio a profesionales en ejercicio para analizar similitudes y diferencias entre el ámbito académico y profesional. La obtención de mayor número de participantes para futuros estudios longitudinales es un objetivo prioritario para dar respuesta a las limitaciones surgidas en este trabajo.

Finalmente, se espera llevar a cabo comparativas cross-culturales sobre la percepción de desarrollo de competencias transversales y docentes, burnout y engagement en la formación de docentes. Actualmente, se está desarrollando esta última línea de trabajo replicando parte de los estudios realizados en otros países. La finalidad es indagar si las conclusiones derivadas de este trabajo se asemejan o difieren en función del país de referencia.

— INFORME CON
FACTOR DE IMPACTO —

– INFORME CON FACTOR DE IMPACTO –

A continuación, se muestra una tabla resumen con la descripción de los tres estudios que conforma la presente tesis doctoral, indicando la referencia, indización y factor de impacto respectivo. Todos los estudios contemplan los siguientes apartados: resumen con palabras clave, fundamentación teórica, participantes, instrumentos, análisis y resultados de la investigación, discusión y conclusiones, y referencias.

TABLA 7

Descripción de la indexación e impacto de los estudios publicados

Estudio	Indización	Factor de impacto
Estudio 1 Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la Escala de Competencias Docentes Organizacionales y Didácticas para educadores. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 23(76), 281-302.	SCOPUS; Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACyT; Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CAMEX); Clasificación Integrada de Revistas Científicas – CIRC; Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Directorio de Publicaciones	SJR 2016 = 0.389. Posición Educación 465/1015 (2° cuartil - Q2). Posición Ciencias Sociales 1999/5611 (2° cuartil - Q2).

	Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX); Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC); Hispanic American Periodical Index (HAPI); Directory of Open Access Journal (DOAJ) and ProQuest Information and Learning; Scientific Electronic Library On-Line (Scielo); Scientific Electronic Library Online; DIALNET.		
Estudio 2	Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences (SPI).	Posición General ICEE: 5.280; 48 de 272 (1 ^{er} cuartil).	
Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2018). Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente. En M. I. Amor, M. Osuna, y E. Pérez (coord.), <i>Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe</i> (pp. 253-259). Barcelona: Octaedro.		Posición Educación ICEE: 1.448; 12 de 94 (1 ^{er} cuartil).	
		Posición Psicología ICEE: 0.037; 37 de 77 (2 ^o cuartil).	

Estudio 3	Scholarly Publishers	Posición	General
Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2017). Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación. En M. I. Amor, R. Serrano y E. Pérez (coord.), <i>La Educación Bilingüe desde una visión integrada e integradora</i> (pp. 89-98). Madrid: Síntesis.	Indicators in Humanities and Social Sciences (SPI).	ICEE: 26.448; 10 de 272 (1 ^{er} decil).	
		Posición	Educación
		ICEE: 5.417; 1 de 94 (1 ^{er} decil).	
		Posición	Psicología
		ICEE: 2.904; 3 de 77 (1 ^{er} decil).	

— REFERENCIAS —

– REFERENCIAS –

Accenture y Universia. (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA P9 Eurydice]. (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/busqueda.action>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio (vol.1)*. Madrid: Autor. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA]. (2007). *Reflex Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Recuperado de <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>

Alarcon, G. M., Edwards, J. M. y Menke, L. E. (2011). Student Burnout and Engagement: A Test of the Conservation of Resources Theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227. doi: 10.1080/00223980.2011.555432

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. doi: 10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Allen, J. y Van der Velden, R. (Eds.). (2009). *Report on the Large-Scale Graduate Survey: Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates*. Slovenia: University of Ljubljana.
- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011). El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias. *Revista de Educación*, 354. 71-98.
- 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. doi: 10.1080/02602938.2011.553274
- Bakker, A. B. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement. *Organizational Dynamics*, 46(2), 67-75. doi: 10.1016/j.orgdyn.2017.04.002
- Beneitone, P., Cesar, E., González, J., Maleta, M., Siufi, R. y Wagenaar, G. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=0&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Bergen Communiqué. (2005). The European Higher Education Area-Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

- Berlin Communiqué. (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
- Bologna Declaration. (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
- Braun, E., Woodley, A., Richardson, J. T. E. y Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7(1), 1-18. doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.005
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B. y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo “Burnout” (III): Instrumento de medición. *Nota Técnica de Prevención*, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. doi: 10.1007/s10734-010-9334-6
- Bucharest Communiqué. (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>
- Budapest-Vienna Declaration. (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html>

- Cakir, H. (2013). Use of blogs in pre-service teacher education to improve student engagement. *Computers & Education*, 68, 244-252. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.013
- Cakir, S. G. (2015). The effects of teacher immediacy and student burnout on empowerment and resistance among Turkish pre-service teachers. *Learning and Individual Differences*, 40, 170-175. doi: 10.1016/j.lindif.2015.05.002
- Campos, M. D. C., Ries, F. y Del Castillo, Ó. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(24), 216-229. doi: 10.5232/ricyde2011.02405
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. doi: 10.1016/j.neuropharm.2007.11.003
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, 24(3), 319-335. doi: 10.1174/113564012802845668
- Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, 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
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press.
- Cuevas, J. y De Ibarrola, M. M. (2015). Aprender en la simultaneidad. La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1157-1186.

- Christian, M. S., Garza, A. S. y Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x
- Daniels, L. M., Radil, A. I. y Goegan, L. D. (2017). Combinations of Personal Responsibility: Differences on Pre-service and Practicing Teachers' Efficacy, Engagement, Classroom Goal Structures and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8, 906. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00906
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Asturias: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Declaración de La Sorbona. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>
- De-Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 1-15. doi: 10.14507/epaa.26.2764
- De-Juanas, A., Fernández Lozano, P., Martín del Pozo, R., González Ballesteros, M., Pesquero Franco, E. y Sánchez Martín, E. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee Spanish primary teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 437-454. doi: 10.1080/02619760903005823
- De-Juanas, A., Martín del Pozo, R. y Pesquero, E. (2016). Teaching competences necessary for developing key competences of primary education students in Spain:

- teacher assessments. *Teacher Development*, 20(1), 123-145. doi: 10.1080/13664530.2015.1101390
- Department of Education, Science and Training [DEST]. (2006). *Employability Skills from Framework to Practice. An Introductory Guide for Trainers and Assessors*. Australia: Precision Consultancy. Recuperado de http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A52958%0Ahttp://www.fmplen.com.au/uploads/1/2/9/9/12992035/employability_skills_from_framework_to_practice__an_introductory_guide_for_trainers_and_assessors.pdf
- Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la Escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302. Recuperado a partir de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76011.pdf>
- Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2017). Evolución del burnout y engagement a partir del perfil competencial del docente en formación. En M. I. Amor, R. Serrano y E. Pérez (coord.), *La Educación Bilingüe desde una visión integrada e integradora* (pp. 89-98). Madrid: Síntesis.
- Dios, I., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Calmaestra, J. (2018). Desarrollo de competencias interculturales en la formación inicial docente. En M. I. Amor, M. Osuna, y E. Pérez (coord.), *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (pp. 253-260). Barcelona: Octaedro.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.

- Durksen, T. L. y Klassen, R. M. (2012). Pre-service teachers' weekly commitment and engagement during a final training placement: A longitudinal mixed methods study. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 32-46.
- Erschens, R., Keifenheim, K. E., Herrmann-Werner, A., Loda, T., Schwille-Kiuntke, J., Bugaj, T. J., ... Junne, F. (2018). Professional burnout among medical students: Systematic literature review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 14, 1-12. doi: 10.1080/0142159X.2018.1457213
- Escolano-Pérez, E. (2014). Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area. *Cultura y Educación*, 26(3), 417-447. doi: 10.1080/11356405.2014.965446
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Fernández, M. J., Carballo, R. y Galán, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European higher education challenges. *Higher Education*, 60, 101-118. doi: 10.1007/s10734-009-9282-1
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160 – 179.

- Fives, H., Hamman, D. y Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934. doi: 10.1016/j.tate.2006.03.013
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gabinete de Comunicación de la Universidad de Córdoba (s.f). La UCO en Cifras. Evolución del Nº de Estudiantes por titulaciones “Facultad de Ciencias de la Educación” (Curso 2010-2015). Recuperado de <https://www.uco.es/servicios/comunicacion/informacion/cifras>
- García-Izquierdo, M., Ríos-Risquez, M. I., Carrillo-García, C. y Sabuco-Tebar, E. A. (2015). The moderating role of resilience in the relationship between academic burnout and the perception of psychological health in nursing students. *Educational Psychology*, 38(1), 1-13. doi: 10.1080/01443410.2017.1383073
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P. y Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 375-388. doi: 10.1080/0729436042000235454
- Gómez Ruiz, M. Á., Rodríguez Gómez, G. y Ibarra Sáiz, M. S. (2013). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224.
- González Pérez, T. (2017). Políticas Educativas Igualitarias en España. La Igualdad de Género en los Estudios de Magisterio. *Education Policy Analysis Archives*, 26(2), 1-21. doi: 10.14507/epaa.26.2764
- González, M. D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial Teacher’s Methodology of the Scholar

- School According to his Initial Qualification. *Journal of Psychodidactics*, 15(1), 101-120.
- González, R. y Wagenaar, J. (Coord.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final report. Fase one. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- González-González, J. M., Arquero-Montaña, J. L. y Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111-130. doi: 10.1080/02671522.2012.745895
- González-González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. doi: 10.1016/j.jvb.2005.01.003
- Grau, R., Llorens, S., Burriel, R., Salanova, M. y Agut, S. (2004). Competencia percibida como mediadora entre obstáculos/facilitadores organizacionales y bienestar psicológico entre empleados de contacto directo con clientes. En M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (Eds.), *Nuevos Horizontes en la investigación sobre Autoeficacia* (pp. 187-197). Castellón: Colección Psique.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo

- de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Hernández-March, J., Martín Del Peso, M. y Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16. doi: 10.1080/13583880802699978
- Hu, L. y Bentler, P. M (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural equation modeling*, 6(1), 1-55.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. doi: 10.5944/educxx1.15.2.141
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jackson, D. (2014). Self-assessment of employability skill outcomes among undergraduates and alignment with academic ratings. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(1), 53-72. doi: 10.1080/02602938.2013.792107
- Jungert, T., Alm, F. y Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185. doi: 10.1080/02607476.2013.869971
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.

- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360. doi: 10.1080/03055690802648259
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. y Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134. doi: 10.1002/smi.2771
- Kim, E. y Corcoran, R. P. (2017). How engaged are pre-service teachers in the United States? *Teaching and Teacher Education*, 66, 12-23. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.020
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A. y Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72. doi: 10.1016/j.lindif.2015.03.005
- Knight, C., Patterson, M. y Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 792-812. doi: 10.1002/job.2167
- Kokkinos, C. M. y Stavropoulos, G. (2014). Burning out during the practicum: the case of teacher trainees. *Educational Psychology*, 36(3), 548-568. doi: 10.1080/01443410.2014.955461
- Kulikowski, K. (2017). Do we all agree on how to measure work engagement? Factorial validity of Utrecht Work Engagement Scale as a standard measurement tool – A literature review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(2), 161-175. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00947

- Landmann, M. (2013). Development of a Scale to Assess the demand for specific competences in teachers after graduation from university. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 413-427. doi: 10.1080/02619768.2013.837046
- Leiter, M. P., Maslach, C. y Frame, K. (2015). Burnout. En R. L. Robin y S. O. Lilienfeld (Eds. de la serie), *Cli-E: vol. 2. The Encyclopedia of Clinical Psychology* (pp. 434-439). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009). The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>
- Leví-Orta, G. C. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244
- London Communiqué. (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html>
- López Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. doi: 10.1080/02619760802208452
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-040

- Lleixà, T., González-Arévalo, C. y Braz-Vieira, M. (2016). Integrating key competences in school physical education programmes. *European Physical Education Review*, 22(4), 506-525. doi: 10.1177/1356336X15621497
- Maestre, M. M., Nail Kröyer, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 57-72. doi: 10.13042/Bordon.2017.51110
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: Influencia del burnout y el engagement. *Anuario de Psicología*, 35(3), 399-415.
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, 17-37.
- Marhuenda, F. y Bolívar, A. (2012). On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline. *Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft*, 15(3), 535-554. doi: 10.1007/s11618-012-0286-8
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De-Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: Competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115
- Martínez Clares, P. y González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15662>
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.

- Martínez, I. M., Marques, A., Salanova, M., & Lopes, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martínez, I. M., Peñalver, J. y Meneghel, I. (2016). Take Care of Well-Being: How Facilitators and Engagement Predict Performance of University Students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100-117. doi: 10.4995/muse.2016.3751
- Maslach, C. (1976). Burn-Out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). En C. Maslach, S. E. Jackson, y M. P. Leiter, (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª Ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press
- Mas-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El Profesor Universitario En El Espacio Europeo De Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00437.pdf>
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16(2), 183-208. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2639
- Mérida Serrano, R., Angulo Romero, J., Jurado Bello, M. y Diz, J. (2011). Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba. *European Educational Research Journal*, 10(1), 34-52. doi: 10.2304/eeerj.2011.10.1.34

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD]. (2015). El profesorado del siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/actuaciones/junta-de-participacion/xxiencuentro.html>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G. y Molina-López, V. M. (2017). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 45-53. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Paris Communiqué. (2018). Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>
- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de Engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 57-63.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220

- Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en el alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-153. doi: 10.6018/reifop.17.2.196871
- Pérez, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J. y Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching: the lecturer's perspective. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(4), 872-908. doi: 10.1080/02103702.2015.1076270
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. doi: 10.5944/educxx1.14.2.253
- Pineda-Herrero, P., Agud-Morell, I. y Ciraso-Calí, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372, 141-168. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-318
- Prague Communiqué. (2001). Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

- universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado* Madrid, 3 de julio de 2010, núm. 161, pp. 58454- 58468.
- Reichl, C., Wach, F.-S., Spinath, F. M., Brünken, R. y Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85-92. doi: 10.1016/j.jvb.2014.05.002
- Reoyo, N., Carbonero, M. A. y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-344
- Robins, T. G., Roberts, R. M. y Sarris, A. (2017). The role of student burnout in predicting future burnout: exploring the transition from university to the workplace. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 115-130. doi: 10.1080/07294360.2017.1344827
- Rodríguez Conde, M. J., Olmos Migueláñez, S. y Martínez Abad, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercibida (IL-HUMASS). *Revista de Investigacion Educativa*, 30(2), 347-365. doi: 10.6018/rie.30.2.120231
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.14457
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350

- Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2016). Modelos psicoeducativos y diversidad cultural: el reto de la discriminación y el bullying étnico-cultural. En R. Serrano, E. González y C. Huertas (Coords.) *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 27-42). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Dios, I. (2014). Burnout y Desarrollo de Competencias en la Formación Inicial de Maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(34), 649-670. doi: 10.25115/ejrep.34.14048
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Maestre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el prácticum de maestros ABP y coaching multidimensional. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 472-493. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5096855>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. doi: 10.1016/j.pse.2015.02.002
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Peer Victimization and Ethnic-Cultural Peer Victimization: Self-Esteem and School Relations between Different Cultural Groups of Students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7909
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y. y Alcívar, A. (2017). La discriminación y la exclusión social: Tejer la convivencia intercultural. En A. J. Rodríguez-Hidalgo y R. Ortega-Ruiz (Eds.), *Acoso escolar, ciberacoso y discriminación* (pp. 81-95). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Zych, I. y Ortega-Ruiz, R. (2016). El centro y el aula como escenarios de convivencia. En R. Ortega-Ruiz e I. Zych (Eds.), *Convivencia Escolar Manual para Docentes* (pp. 27-38). Madrid: Grupo 5.
- Rojas Tejada, A. J., Cruz del Pino, R. M., Tatar, M. y Jiménez Sayáns, P. (2012). “Spanish as a foreign language” teachers’ profiles: inclusive beliefs, teachers’ perceptions of student outcomes in the TCLA program, burnout, and experience. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 285-298. doi: 10.1007/s10212-011-0070-9
- Román Sánchez, J. M. y Cano González, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008): Necesidades sociales, competencias y planes de estudio. *Educación XXI*, 11(1), 73-101. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.11.0.310>
- Römer, J. (2016). The Korean Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S): A factor validation study. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 23(1), 65-81. doi: 10.4473/TPM23.1.5
- Romero-Cerezo, C. (2009). Definition of modules and competencies of the primary teacher with mention in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Salanova, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.

- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M. y Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups. An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I. y Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 23(1), 53-70. doi: 10.1080/10615800802609965
- Salas-Velasco, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503-523. doi: 10.1007/s10734-014-9725-1
- Salmela-Aro, K. y Nurmi, J. E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 463-477. doi: 10.1016/j.jvb.2007.01.006

- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. y Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.009
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 455-474.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (RED) Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16(1), 63-84. doi: 10.5944/educXX1.16.1.717
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. Version 1*. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. y Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire. A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey. En C. Maslach, M. P. Leiter y S. E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques, A., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M. y De Witte, H. (2017). An Ultra-Short Measure for Work Engagement The UWES-3 Validation Across Five Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, Publicación anticipada en línea. doi: 10.1027/1015-5759/a000430
- Schwarzer, R. y Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Senler, B. y Sungur-Vural, S. (2013). Pre-Service Science Teachers' Teaching Self-Efficacy in Relation to Personality Traits and Academic Self-Regulation. *Spanish Journal of Psychology*, 16(12), 1–20. doi: 10.1017/sjp.2013.22
- Sevari, K. y Kandy, M. (2012). Relationship between academic performance, self-efficacy and stress with academic burnout. *Journal of American Science*, 8(10), 409-412.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130. Recuperado a partir de http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/28589/aula_abierta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Struyf, E., Adriaenssens, S. y Meynen, K. (2011). Are beginning teachers ready for the job? The development and validation of an instrument to measure the basic skills of beginning secondary teachers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(4), 429-449. doi: 10.1080/02602938.2011.581748
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. y Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42(4), 132-138. doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.018
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educxx1.12175
- Tierno, G. J. M., Iranzo, G. P. y Barrios, A. C. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P. y Van der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching. *Higher Education*, 48, 253-268.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

- Torrecilla-Sánchez, E. M., Burguera-Condon, J. L., Olmos-Miguélañez, S. y Pérez-Herrero, M. H. (2018). Psychometric analysis of a scale for assessing specific competences in tutoring and educational guidance. *Cultura y Educación*, 30(1), 38-70. doi: 10.1080/11356405.2017.1416742
- Tremblay, K., Lalancette, D. y Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. AHELO. Feasibility Study Report* (vol. 1). OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Tricas Moreno, J. M., Salavera Bordas, C., Lucha Lopez, M. O., Vidal Peracho, C., Lucha Lopez, A. C., Estebanez de Miguel, E. y Bernues Vazquez, L. (2010). Descriptive study of stress and satisfaction at work in the Saragossa university services and administration staff. *International Journal of Mental Health Systems*, 4(7), 1-7. doi: 10.1186/1752-4458-4-7
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. y Soini, T. (2018). Student teachers' proactive strategies for avoiding study-related burnout during teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 301-317. doi: 10.1080/02619768.2018.1448777
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A. y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercibida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: Una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 177-197. doi: 10.5944/educxx1.13.1.282
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I. y Aguilar, M. C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a

- Scale to Measure. *Journal of Psychodidactics*, 18(2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6470
- Vizoso-Gómez, C. y Arias-Gundí, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 45-60.
- Vizoso-Gómez, C. y Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. doi: 10.30552/ejep.v11i1.185
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.020
- Wurf, G. y Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91. doi: 10.1080/1359866X.2014.932328
- Yerevan Communiqué. (2015). Yerevan Communiqué. Recuperado de <http://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communicues.html>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J. y Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. doi: 10.1080/03075079.2015.1004241



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

C

BURNOUT

M

P

ENGAGEMENT

P

D

T

R

U

F

E

O

C

O

N

F

A

R

C

S

E

T

M

I

K

S

I

▲

●

▲

■

■

■

■

●

●

O

C

E

L

R

I

N

I

C

I

A

L

E

L

A

O

S

D

I

N

F

A

N

T

I

L

O