

VOL. 22, Nº 3 (Septiembre, 2018)

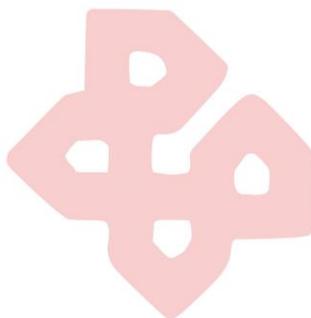
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

Fecha de recepción: 18/04/2016

Fecha de aceptación: 04/02/2017

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Validation of Self-Perception Scale of Transversal and Professional
Competences of Higher Education Students*



Irina Salcines¹

Natalia González-Fernández¹

Antonia Ramírez-García²

Lurdes Martínez-Mínguez³

¹Universidad de Cantabria; ²Universidad de Córdoba;

³Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: salcinesi@unican.es; gonzalen@unican.es;

a.ramirez@uco.es; lurdes.martinez@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0170-9807>

Resumen:

El proceso de convergencia europea ha implicado transformaciones del sistema universitario como la incorporación de las competencias que ha supuesto cambios importantes en las metodologías docentes y, consecuentemente, en la evaluación de las mismas. Desde diferentes autorías e instituciones se recomienda incorporar la autoevaluación del alumnado en este proceso para conocer su valoración sobre el desarrollo o no de las competencias necesarias para ejercer la profesión y desarrollar el puesto de trabajo para el que se están formando. El objetivo de este artículo es mostrar los resultados del análisis psicométrico realizado a una escala de autopercepción de competencias en estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos muestran una adecuada validez de contenido, el análisis descriptivo de los ítems ha evidenciado que todos eran relevantes, la validez de constructo puso de manifiesto una estructura acorde con la tipología de competencias evaluadas y, finalmente, la consistencia interna arrojó un Alfa de Cronbach de .992.

En conclusión, la escala presentada ofrece parámetros psicométricos que posibilitan su aplicación en la autoevaluación de competencias.

Palabras clave: autoevaluación, competencias, Educación Superior, evaluación

Abstract:

The European convergence process has involved changes in the university system as the incorporation of competences in higher education has resulted in significant changes in teaching methods and, consequently, in evaluating of them. Different authors and institutions are recommended to incorporate self-assessment of students in this process to know their opinion about the development or not of the necessary competences to practice and develop the job for which they are forming skills assessment. The aim of this paper is to show the results of psychometric analysis on a scale to self-assess competences in college students. The results show adequate content validity, the descriptive analysis of the items has shown that all were relevant, construct validity showed a structure consistent with the type of evaluated competences and, finally, internal consists showed a Cronbach Alpha of .992. In conclusion, the presented scale offers psychometric parameters that enable its application in the self-assessment of competences.

Key Words: self-assessment, competences, Higher Education, assessment

1. Introducción

Antes de que empezara el proceso de adaptación común a Bolonia en las universidades europeas, Whiteley (1995) ya apuntaba la necesidad de conversión en términos de competencias de los contenidos académicos. El estudiante durante sus estudios debía compatibilizar la adquisición de conocimientos con las habilidades profesionalizadoras (en ese momento todavía no explicitado en el currículum universitario) como: la capacidad de resolución de problemas, las habilidades de negociación, la comunicación escrita, el dominio de las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo, junto con los niveles de autoconciencia, iniciativa, creatividad y valoración positiva del trabajo, sin olvidar las habilidades facilitadoras del proceso de inserción laboral.

Actualmente, ya se ha implantado el proceso de convergencia europea y se ha realizado la transformación del sistema universitario en créditos ECTS (EuropeanCredit Transfer System) de los estudios en grados y postgrados, al igual que se ha ampliado la movilidad laboral y profesional (Martín-Domínguez y Lavega, 2013). Sin embargo, que las competencias adquieran realmente la importancia que se les asigna, haciendo pivotar el aprendizaje sobre ellas y no sobre los contenidos (Ión y Cano, 2012), no está tan ampliamente compartido de una forma práctica, realista u operativa. Una de las causas puede ser la necesaria, amplia implicación y compromiso de los docentes para realmente planificar y desarrollar competencias a lo largo de las materias. En el estudio de Villa, Campo, Arranz, Villa, y García (2013), los gestores y profesorado de diferentes universidades españolas mostraban una postura positiva hacia el protagonismo del estudiante en el nuevo enfoque competencial, pero la predominancia de la lección magistral, la falta de formación

específica y la ausencia de coordinación entre el profesorado eran considerados condicionantes de una todavía insuficiente acertada implantación.

Este nuevo enfoque en la Educación Superior, más encaminado al dominio de funciones profesionales específicas derivadas de los diversos perfiles profesionales, se ha contrapuesto a la anterior concepción de la formación universitaria, entendida más hacia el desarrollo intelectual y cultural y a la acumulación de conocimientos (Zabalza, 2007). Cada perfil profesional tiene unas competencias específicas que lo definen y que debe acometer cada titulación universitaria.

Las competencias abarcan diferentes saberes o conocimientos, en este sentido, Román (2007) considera que son un conjunto integrado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para otros autores (Barnett, 2001; Cano, 2005, 2007, 2012; Delamare y Winterton, 2005; Perrenoud, 2004; Zabalza, 2002), una competencia tiene que contemplar conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, emociones, valores éticos y motivación.

2. Tipos de competencias en educación superior

Actualmente, las clasificaciones sobre competencias son abundantes (Bunk, 1994; Cano, 2005, 2007; Durán, Marcano, y Moronta, 2009; Gallego, 2000; Pazo y Tejada, 2012; Tobón, 2006). La más utilizada en Educación Superior las divide en genéricas o transversales y en específicas, disciplinares o profesionales (ANECA, 2005; Tuning Project, 2007).

Las competencias transversales o genéricas se caracterizan por su carácter básico común y amplia polivalencia y se consideran como una parte fundamental del perfil formativo y profesional propio de todas o de la mayor parte de las titulaciones, y que incluyen una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes (Yániz y Villardón, 2006). Para Martínez-Clares, Martínez-Juárez, y Muñoz-Cantero (2008), a las competencias transversales les corresponden principalmente las siguientes áreas o dominios: comunicación, sentido ético, gestión de la información, profesionalismo, aprendizaje autónomo y desarrollo personal.

Las competencias profesionales, por su parte, constituyen los saberes básicos, necesarios e imprescindibles para poder ejercer de forma segura y amplia una profesión concreta. Este tipo de competencias son propias de un perfil profesional determinado (Hernández, González, y Guerra, 2006) y se las considera el instrumento que posibilita que las instituciones educativas superiores conecten la sociedad y el mundo empresarial, a través de acercar el diseño de programas formativos con las necesidades socio-laborales. Para Tejada (2012) las competencias profesionales se han de ligar a la acción, la experiencia y el contexto socio-profesional, ya que es necesario que todo aprendiz se relacione con funciones y tareas profesionales en situaciones de trabajo, para que la competencia adquiera su sentido genuino y global. Siguiendo a Bunk (1994):

Una persona tiene competencia profesional cuando dispone de los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para ejercer la profesión, resolviendo los problemas profesionales de una manera autónoma y flexible, y está capacitada para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (p.8).

Este estudio, además de considerar las competencias transversales de cualquier estudiante universitario, también integra las competencias específicas del perfil profesional de maestros, profesores o docentes en general, pretendiendo acercarse al modelo competencial del rol docente (López, González, y De León, 2014). Un rol que para Perrenoud (2004) debería contemplar las siguientes competencias: organización y dinamización de situaciones de aprendizaje; gestión de los progresos en el aprendizaje; empleo de las tecnologías de la información y la comunicación; implicación del alumnado su aprendizaje y esfuerzo; trabajo en equipo; afrontamiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión; y gestión de su propia formación continua.

Igualmente, en la propuesta efectuada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) para el diseño de los estudios de Grado en Magisterio se concretan dos tipos de competencias: las transversales y las específicas de formación disciplinar y profesional. Las primeras se dividen a la vez en tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas, incluyendo enseñanzas básicas y de formación general. Y las segundas, se distinguen entre las competencias básicas docentes (comunes a todos los perfiles de maestro concretando conocimientos y habilidades docentes generales de los contenidos formativos comunes establecidos en las directrices generales propias del título) y las específicas a uno o más perfiles (que garantizan la capacitación y cualificación profesional específica para impartir cada uno de los perfiles).

Concretamente, al maestro de Educación Primaria del Grado en Magisterio se le atribuyen las siguientes características (ANECA, 2005):

“Se propone un Grado de Maestro de Educación Primaria (240 créditos ECTS) que debe conferir a los egresados competencias docentes generales para ayudar al desarrollo, tutelar el aprendizaje y promover la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Educación Primaria. Ha de ser capaz de ser responsable docente de todas las materias comunes que actualmente son competencia de los tutores (Matemáticas, Lengua, Ciencias-Geografía e Historia [o Conocimiento del Medio] y Educación Artística [plástica]). Además habrá de disponer de competencias docentes específicas en uno de estos ámbitos específicos: Educación Física, Educación Musical, Lengua Extranjera o Atención a Necesidades Educativas Especiales” (p.219).

3. La evaluación de competencias

Después de que algunas promociones de titulados con planes docentes de carreras adaptadas a las nuevas directrices del Plan Bolonia ya hayan concluido sus estudios, cobra importancia evaluar los cambios producidos y la calidad de la

formación recibida o impartida. Es necesario saber si los nuevos titulados están adquiriendo o no, las competencias necesarias para ejercer la profesión y desarrollar las funciones del puesto de trabajo para el que se están formando.

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

La evaluación del dominio de las competencias se ha de realizar en un contexto de conocimiento reflexivo y de profundo avance, mediante la autoobservación, el análisis de las necesidades y la valoración y seguimiento de las metas a alcanzar, ya que la autorregulación y la autoadaptación del proceso formativo son la base del método de evaluación comprensiva de las competencias (Medina, Domínguez, y Sánchez, 2013). Además, la evaluación de competencias requiere de distintos instrumentos de evaluación que informen sobre el progreso en el desarrollo de las mismas al alumnado (Eurydice, 2013; García-Sanz, 2014), como podrían ser: diarios reflexivos, portafolios, plantillas de observación, listas de control, exposiciones orales, debates, entre otros. El hecho de que el profesor, como actual guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ceda su protagonismo al alumno convirtiéndole en el verdadero responsable de éste, puede provocar preguntas como: ¿Quién debería evaluar?, ¿Quién conoce mejor los logros de los alumnos? ¿Asumir responsabilidades sobre el propio proceso de desarrollo de competencias, incluye también la autoevaluación de las mismas? Algunos autores afirman que debe otorgarse una mayor participación a todos los implicados en el proceso evaluativo (Falchikov, 2005; Hernández, 2012; Martínez-Mínguez, 2016; Medina et al., 2013; Rodríguez, Ibarra, y Gómez, 2011; Taras, 2010; Trevitt, Breman, y Stocks, 2012) y facilitar que todos puedan participar en él: “Es interesante diversificar los agentes que intervienen en la evaluación de manera que los

estudiantes participen y se pongan en práctica posibles estrategias de autoevaluación y de evaluación entre iguales” (Cano, 2012, p.16).

Quizás ha llegado el momento de implicar realmente al estudiante, no sólo en la responsabilidad a la hora de desarrollar competencias, sino también en evaluarlas en uno mismo. La autoevaluación es la evaluación que realiza el propio estudiante de su rendimiento individual, es decir, la “valoración cualitativa de la ejecución, esto es, del proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (Panadero, 2011, p.78). Entendiendo la evaluación como un proceso, la autoevaluación es la estrategia por excelencia para aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente y para educar en la responsabilidad. Además, puede contribuir a desarrollar su capacidad crítica y favorecer su independencia y creatividad. La reflexión sobre la práctica adquiere total sentido cuando contribuye a una mejor comprensión de la misma y a la adopción de medidas para su innovación y perfeccionamiento (Rosales, 2013). La perspectiva de la autoevaluación se identifica con el nivel de compromiso de los participantes, la toma de conciencia para profundizarse en el autoanálisis del proceso y en las claves para el dominio de la competencia y la valoración de la misma (Haggerty, Elgin y Woolley, 2012; Trevitt et al., 2012).

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

Consideramos que no son demasiados los estudios que evalúan los resultados del proceso de implementación de las competencias en la formación del profesorado (Halászy Michel, 2011; Muñoz-Cantero, Rebollo, y Espiñeira, 2014; Pazo y Tejada, 2012; Pepper, 2011; Reynolds, 2003; Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi, y Aguilar, 2013) y algunos de ellos consideran que ni la formación inicial ni la experiencia docente son suficientes para formar y desarrollar competencias básicas en los maestros (Ramírez-García, 2015). Además son escasos los instrumentos utilizados y validados para autoevaluar competencias como: Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Básicas del Estudiante de Psicología (Gimeno y

Gallego, 2007); y la Escala de Detección de las Necesidades Formativas del Docente en la Operativización de las Competencias Básicas (Ramírez-García, 2015; Ramírez-García y Pérez del Arco, 2013);

Igualmente, los estudios sobre la percepción o autopercepción de competencias en Educación Superior son incipientes (Gutiérrez y Cabero, 2016); Moreno, Silveira y Alias, 2015; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013). Así como escasos los instrumentos utilizados y validados de autopercepción de competencias como: Escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida del Docente de Educación Primaria (ECAD-EP) (Valdivieso, Carbonero, y Martín-Antón, 2013); Cuestionario de Autopercepción de Competencias Profesionales (Villamizar, Becerra y Delgado, 2014); Escala de Autopercepción de Adquisición de Competencias Profesionales Psicomotrices (EAACPP) (Martínez-Mínguez, 2016); Escala de Autopercepción del nivel de Desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender (EADCAA) (Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz, 2016), en los que se detecta la necesidad de diseñar herramientas adecuadas para valorar la percepción de los estudiantes sobre sus propias competencias, como la que se presenta en este artículo.

4. Metodología

Los datos que se presentan en esta investigación forman parte de los resultados obtenidos, dentro del I+D+i, al realizar la aplicación piloto de la Escala de autopercepción de competencias académicas y profesionales para docentes en general y concretamente del área de educación física, construida ad-hoc por la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior a partir de las competencias del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (ANECA, 2005) y del Cuestionario de Competencias Profesionales del Maestro en Educación Física (Romero, Zagalaz, Romero, y Martínez, 2011). Su finalidad plantea que los estudiantes puedan autodeterminar su nivel competencial en cada una de las asignaturas que van cursando durante su formación o una vez finalizada esta.

Concretamente, en este estudio se pretende comprobar su validez y fiabilidad. Por lo tanto, los objetivos se concretan en:

- Comprobar la validez de contenido del cuestionario.
- Analizar el comportamiento de los ítems que componen la herramienta.
- Estudiar la validez de constructo de la herramienta.
- Abordar la consistencia interna del cuestionario.

4.1 Participantes

En este estudio han participado 155 estudiantes de 12 universidades diferentes del territorio nacional. Concretamente, estudiantes pertenecientes a Facultades de Educación y Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El cuestionario fue cumplimentando durante los meses de enero y febrero de 2016.

Se siguió un muestreo aleatorio estratificado siguiendo las recomendaciones de Gaitán y Piñuel (1998), que señalan que el número mínimo de sujetos para este tipo de aplicaciones piloto debe oscilar entre 30 y 100. En la tabla 1 se recogen las características de la muestra que cumplimentó el cuestionario:

Tabla 1

Datos identificativos de los estudiantes que participaron en la aplicación piloto.

VARIABLE	PORCENTAJE
Sexo	
Hombre	36.8
Mujer	63.2
Edad	
Menos de 20 años	1.3
De 20 a 25 años	81.3
Más de 25 años	17.4
Curso	
1º Grado	.7
3º Grado	10.5
4º Grado	75.7
Máster	13.2
Universidad	
Universidad de Granada	5.3
Universidad de Castilla La Mancha	21.3
Universidad de Valladolid	8.0
Universidad de León	2.0
Universidad de Alcalá	2.7
Universidad de Valencia	10.0
Universidad Ramón Llull	6.7
Universidad Autónoma de Barcelona	2.0
Universidad de La Laguna	10.0
Universidad de Murcia	1.3
Universidad de Lleida	25.3
Universidad de Zaragoza	5.3

Se observa una muestra feminizada, dado que el perfil de ingreso a las titulaciones de educación es mayoritariamente femenino. Más de la mitad de la muestra tiene edades comprendidas entre 20 y 25 años y están cursando 4º de Grado. Por último, en relación a las variables de identificación, se aprecia que los estudiantes pertenecientes a la Universidad de Lleida y la Universidad de Castilla La Mancha son los que mayor porcentaje de participación reflejan.

4.2 Instrumento

Se presenta un cuestionario (Ver Anexo 1) cuya finalidad es recabar información sobre la autopercepción de los estudiantes en relación al desarrollo de competencias. Concretamente, el cuestionario se divide en cuatro bloques: un primer bloque de preguntas identificativas (9 ítems); un segundo bloque relacionado con las competencias transversales que ha de adquirir todo estudiante universitario (14 ítems); un tercer bloque relativo a competencias docentes (17 ítems); y un cuarto bloque sobre competencias específicas de docentes de educación física (14 ítems).

Por tanto, el instrumento se compone de 54 ítems. La valoración que los estudiantes otorgan al desarrollo de las competencias que aparecen en los ítems se realiza siguiendo una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta, siendo 1 nada y 4 mucho.

4.3. Procedimiento

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación se han realizado cuatro tipos de análisis. En primer lugar, se efectuó una validez de contenido mediante un doble análisis teórico de los planes de estudio de las universidades españolas y del currículo de la etapa de Educación Primaria. Seguidamente, tuvo lugar la aplicación de la técnica Delphi a través de un panel de expertos. En segundo lugar, se realizó un análisis descriptivo de los ítems para conocer el comportamiento de los mismos. En tercer lugar, para comprobar la validez de constructo de la herramienta, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Finalmente, en cuarto lugar, se analizó la consistencia interna del cuestionario.

Para desarrollar el análisis psicométrico de la herramienta se empleó el programa SPSS v. 22, y se eliminó el bloque de preguntas identificativas.

5. Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en relación a la validez de contenido, el análisis descriptivo de los ítems, la validez de constructo y la consistencia interna de la escala.

5.1. Validez de contenido

La validez de contenido se realizó mediante un doble análisis teórico, que consistió, por un lado, en la revisión comparada de los planes de estudio de las distintas universidades españolas con el fin de seleccionar las competencias transversales, docentes y específicas que ha de adquirir el alumnado del Grado de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria (mención de Educación Física) y el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte al finalizar su formación universitaria en cualquier comunidad autónoma y, por otro, en

la revisión del currículum del área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria recogido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de dicha etapa educativa al objeto de identificar las distintas competencias que ha de desarrollar cualquier docente relacionado con el área de Educación Física.

Posteriormente, para comprobar la validez de contenido del cuestionario se ha empleado la técnica Delphi como método eficaz para conocer las opiniones de expertos sobre un tema concreto, en este caso las competencias en Educación Superior, mediante la respuesta a encuestas sucesivas con las que se obtiene y depura los juicios de dicho panel de expertos (Cabero, 2014).

En este caso, se diseñó una plantilla de valoración con 10 preguntas cerradas y 5 abiertas para estimar la idoneidad, estructura, adecuación y calidad de los ítems de la herramienta. Fueron seleccionados 10 expertos de diferentes universidades españolas y diversas áreas de conocimiento. La evaluación del cuestionario por los expertos desde este enfoque multidisciplinar, permitió el perfeccionamiento del mismo a partir de los comentarios y sugerencias de mejora.

La valoración global realizada por los expertos fue crítica de cara a la mejora de la herramienta. A partir de sus sugerencias se redujo el número de ítems de 63 a 54, en algunos casos, se matizó el vocabulario empleado en la redacción de las preguntas e, igualmente, se sintetizó la redacción de algunos ítems.

En general, la valoración global de la herramienta fue muy positiva, un 73% de los jueces la consideraron excelente y el 27% restante la estimaron como buena.

5.2. Análisis descriptivo de los ítems

Para conocer el comportamiento de los ítems, se ha analizado la media, la desviación típica y el Alfa de Cronbach si se eliminaba el ítem de cada una de las preguntas del cuestionario (Ver Anexo 2).

Las puntuaciones medias oscilan entre el valor mínimo de 1.61 y el valor máximo de 3.49. El rango de puntuaciones que presentan las desviaciones típicas fluctúa entre .719 y 1.020 por lo que no hay ninguna diferencia sensible estadísticamente importante. Por último, destacar que el Alfa de Cronbach global del cuestionario .962, no mejora si se elimina cualquier ítem. Por lo tanto, todas las preguntas son relevantes y tienen un comportamiento estadístico normal.

5.3. Validez de constructo

A través de un análisis factorial confirmatorio se ha comprobado la validez de constructo del cuestionario. Para dicho análisis se utilizó una rotación varimax que identificó 3 componentes, tal y como se estableció teóricamente, los cuáles explican un 72% de la varianza (ver tabla 2).

Después de este análisis, se comprueba la total congruencia entre el modelo teórico y factorial. Teniendo en cuenta las recomendaciones de Steenkamp y Van

Trijp (1991) deben ser eliminados los ítems cuya carga factorial sea inferior a .5; sin embargo, en esta situación tan solo está el reactivo B_5 y no ha sido eliminado, al considerar también que en los análisis descriptivos se comporta de forma normal.

Tabla 2
Matriz factorial rotada.

Ítems	Factores			Ítems	Factores			Ítems	Factores		
	F1	F2	F3		F1	F2	F3		F1	F2	F3
B_1	.167	-.041	.526	C_1	.795	.259	.191	D_1	.124	.948	-.074
B_2	.197	.052	.715	C_2	.862	.101	.234	D_2	.143	.937	-.068
B_3	.102	-.073	.626	C_3	.868	.150	.179	D_3	.155	.952	.007
B_4	.068	-.059	.629	C_4	.881	.098	.197	D_4	.153	.946	.000
B_5	.102	.079	.302	C_5	.845	.233	.199	D_5	.140	.954	-.006
B_6	.156	.037	.520	C_6	.843	.192	.169	D_6	.143	.939	.002
B_7	.067	-.083	.658	C_7	.838	.203	.192	D_7	.145	.957	-.034
B_8	.213	-.108	.713	C_8	.878	.103	.191	D_8	.134	.951	-.024
B_9	.169	-.124	.774	C_9	.866	.108	.213	D_9	.149	.938	-.016
B_10	.219	-.064	.627	C_10	.852	.144	.153	D_10	.155	.925	-.006
B_11	.118	.063	.726	C_11	.824	.065	.141	D_11	.175	.912	.012
				C_12	.831	.084	.159	D_12	.135	.941	-.076
				C_13	.823	.088	.137	D_13	.126	.943	-.094
				C_14	.865	.192	.158	D_14	.139	.960	-.034
				C_15	.887	.207	.166				
				C_16	.894	.070	.164				
				C_17	.876	.073	.144				

F1: Competencias transversales que ha de desarrollar cualquier estudiante universitario; F2: Competencias docentes; F3: Competencias específicas docentes de educación física.

5.4. Consistencia interna

Se ha determinado la consistencia interna del cuestionario a través del análisis de la fiabilidad mediante la prueba Alfa de Cronbach. Dicha prueba se ha realizado tanto para el cuestionario global, eliminando los ítems identificativos, como para cada uno de los tres grandes bloques por separado, tal y como se muestra en la tabla 3.

Los resultados muestran una alta fiabilidad de la herramienta (McMillan y Schumacher, 2005), ya que el valor α es superior o está próximo a .9 tal y como se observa en la tabla 3.

Tabla 3

Resumen de los coeficientes de fiabilidad por el método Alfa de Cronbach.

BLOQUE	Nº Ítems	Alfa de Cronbach
Competencias transversales	14	.962
Competencias Docentes	17	.896
Competencias docentes de Educación Física	14	.982
Cuestionario global	45	.992

6. Discusión y conclusiones

La política educativa de la Unión Europea ha focalizado su atención en los resultados de aprendizaje, otorgando a la evaluación el carácter de piedra angular del sistema (Calero y Choi, 2012), de tal forma que sus recomendaciones giran en torno al empleo de “distintas herramientas de evaluación para una identificación precisa de las fortalezas y puntos débiles de cada alumno” (Eurydice, 2013, p.41).

Como se ha podido comprobar en la revisión teórica realizada, la escasez de instrumentos que posibiliten la evaluación y/o autoevaluación del proceso de desarrollo de las competencias en los distintos planes de estudio y etapas educativas es una realidad y requiere de investigaciones que sigan abordando la cuestión no resuelta de la evaluación de las competencias, sea cual sea su tipología (Gutiérrez y Cabero, 2016; Martínez-Mínguez, 2016; Moreno, Silveira y Alias, 2015; Muñoz-San Roque, Martín-Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz, 2016; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013; Valdivieso, Carbonero, y Martín-Antón, 2013; Villamizar, Becerra y Delgado, 2014).

Al mismo tiempo, estos estudios proponen la necesidad de dirigir la evaluación de las competencias con una orientación que permita encontrar la globalización desde la que surgieron como nuevo elemento curricular y contemplar los diferentes factores que pueden intervenir en dicha evaluación. De este modo, Loony y Michel (2014) y Pepper (2011) abogan por marcos de evaluación coherentes que combinen la evaluación sumativa y la formativa, pues esta última posibilita la focalización de las interacciones docente-discente (Bell, 2007), el uso de diálogos abiertos, la comunicación de los logros a los aprendices como estrategia efectiva que supera un mero feedback centrado en los errores cometidos (Pellegrino y Hilton, 2012), la evaluación entre iguales y la autoevaluación.

En cuanto a esta última modalidad evaluativa, los estudios de Haggerty, Elgin, y Woolley (2012) mostraron el valor de la autoconciencia del alumnado en la propia visión de sus competencias. De igual modo, los estudios de Mills y Glober (2006)

proponían la formación gradual del alumnado para la autoevaluación, para que entendieran los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Esta tendencia se ha evidenciado en las recomendaciones publicadas por la Comisión Europea en los últimos años (Grayson, 2014).

La autoevaluación del alumnado no deja de ser un aspecto más de la evaluación de una determinada materia, que ha de ser empleada en su justa medida para evitar la saturación del alumnado ante un uso continuado en el tiempo, pero posibilita conocer la percepción del alumnado en un momento determinado de su proceso de aprendizaje, permitiendo redirigir su aprendizaje, su éxito o frustración hacia el estudio o una posible disonancia entre su auto-percepción y la percepción del docente a través de las tutorías, mentorías o asesorías académicas llevadas a cabo por el profesorado. Así, el uso de este tipo de test requieren de un discurso docente que aborde los conceptos de competencia y autoevaluación, que explicita los procesos metacognitivos que el alumnado ha de poner en funcionamiento para este ejercicio de introspección, así como el uso de un código deontológico que garantice una autoevaluación ajustada del alumnado a su propia realidad,

Asimismo, la autoevaluación del alumnado ofrece la visión global de los participantes y la tendencia mayoritaria del alumnado, lo que puede reorientar el diseño y desarrollo de una asignatura, la distribución de las materias a lo largo de un curso académico o, incluso, la propia evaluación de los planes de estudio.

En este sentido, la Escala de Auto percepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior diseñada ad hoc para esta investigación pretende seguir esta línea en un área de conocimiento específica, la Educación Física, para ello es necesario que el instrumento empleado cuente con las garantías científicas necesarias para su empleo generalizado. Así, para Lorenzo (2001), los estudios de validación de instrumentos requieren muestras amplias, variadas y representativas de la población a la que se van a aplicar los mismos; en este caso, los participantes en esta prueba piloto (n=155) responden a las recomendaciones realizadas por Gaitán y Piñuel (1998).

El procedimiento seguido para la construcción de nuevos cuestionarios o escalas requiere de una serie de fases que han de superarse progresivamente, tal y como han puesto de manifiesto diferentes autorías (AERA, APA, y NCME, 1999; Carretero-Dios y Pérez, 2005; Martínez-Arias, 1995; Muñiz, 1998). Estas fases han sido seguidas fielmente en la elaboración de la escala que en este trabajo se presenta.

La primera de ellas hace referencia a la delimitación conceptual del constructo que se evalúa. En este sentido, la realización de un doble análisis teórico de los planes de estudio de las universidades españolas y del currículo del área de Educación Física de la etapa de Educación Primaria, así como la aplicación de la Técnica Delphi, han favorecido la claridad conceptual de este constructo, lo que se ha traducido en la construcción y evaluación cualitativa de los ítems de la escala y de unos adecuados valores psicométricos de la misma.

El análisis estadístico de ítems se configura como la segunda fase que se ha de superar. Concretamente, el comportamiento de los ítems de la escala ha sido contrastado a través de la media y la desviación típica.

Una fase más la constituye la dimensionalidad del instrumento, es decir, la estructura interna de la escala. El análisis factorial confirmatorio realizado identificó 3 componentes, coincidentes con la delimitación conceptual del constructo, demostrando, así, la congruencia entre el modelo teórico y el factorial.

La cuarta fase se corresponde con la estimación de la fiabilidad, esta ha arrojado a través del empleo del Alfa de Cronbach, un valor para el conjunto de la escala de .992, que según Mc Millan y Schumacher (2005) muestra una alta fiabilidad de la misma.

En definitiva, el diseño y validación de esta escala ha supuesto la revisión de diferentes estudios que han servido de referencia para todo el proceso llevado a cabo, al tiempo que se ha tratado de continuar el camino ya iniciado por otras investigaciones, posibilitando, así, la profundización en la validez de criterio externo, como última fase del proceso. Al tiempo, que ofrece un instrumento de utilidad para avanzar hacia una evaluación de las competencias que ha de alcanzar el alumnado universitario del siglo XXI desde una óptica globalizada, que considere la autoevaluación como un aspecto más a tener en cuenta en el difícil proceso de evaluar este elemento curricular que ha venido para instalarse en las distintas etapas de nuestro sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC: American psychological Association, American educational Research Association, National Council of Measurement in Education.
- ANECA-Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco título de Grado en Magisterio, 1*. Madrid: Sirius. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Asún, S. (2015). Las rúbricas como instrumento de autoevaluación en la educación superior: valoración de su utilidad para el aprendizaje de competencias. En N. González, I. Salcines, y E. García, *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 99-126). Santander: Universidad Cantabria.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Bell, A. (2007). Exploring tutors' conceptions of excellent tutoring. *Teaching and Learning in (Higher) Education for Sessional Staff*, 1(1). Recuperado de

<https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/9248/2/tutors%20conception%20of%20excellent%20tutoring.pdf>

- Brown, S., y Glasner, A. (2000). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XX1*, 17(1), 111-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>
- Calero, J., y Choi, A. (2012) La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 29-42. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/GASTO%20PUBLI%20CO-67-02%20CALERO.pdf>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, (pp.33-60). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cano, E. (ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de MitjansInteractius, Universitat de Barcelona.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Internacional Journal of Clinical and HealthPsychology*, 5(3), 521-551.
- Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Durán, J.A., Marcano, N., y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *RevistaLaurus*, 15(39), 138-165. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76120651007>
- Eurydice (2013). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES.pdf

- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2015). Empleo de la autoevaluación en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En N. González, I, Salcines, y E. García, *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp.561-570). Santander: Universidad Cantabria.
- Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- Gallego, M. (2000). Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Revista Universidad EAFIT*, 119, 63-71.
- García-Sanz, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gimeno, M., y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.207>
- Grayson, H. (coord.) (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe. A summary 2014*. Brussels: European Schoolnet.
- Gutiérrez, J.J. y Cabero J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 180-199. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52098/31782>
- Haggerty, K., Elgin, J., y Woolley, A. (2012). *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*: Social Development Research Group, University of Washington.
- Halasz, G. y Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support Student learning? *Higher Education*, 64 (4), 489-502.

- Hernández, A., González, N., y Guerra, S. (2006). Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 227-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.201>
- Ibarra, M.S., y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Inda, S., Álvarez, S., y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539-552. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94061/90671>
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Loony, J. y Michel, A. (2014). Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Executive Summary. Bruselas: European Schoolnet. Recuperado de http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b8134225-28dd-4734-961b-416fddd19e66&groupId=11028
- López, A.B., González, I., y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>
- Lorenzo, F. (2001). *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/2734>
- Martín-Domínguez, J. y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M, y Muñoz-Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *RELIEVE*, 14(2), 1-23. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.htm
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado.

- Retos.Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/viewFile/42719/25484>
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 29-50. Recuperado de <http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371/344>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 31(1), 239-255. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Mills, J. y Glover, C. (2006). Who Provides the Feedback-Self and Peer Assessment? *Formative Assessment in Science Teaching*. Recuperado de: <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Mills%20and%20Glover.pdf>
- Moreno, J.A., Silveira, Y. y Alias, A. (2015). Modelo predictivo para la mejora de la percepción de competencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 173-188. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210429>
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz-Cantero, J., Rebollo, N., y Espineira, E. M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: análisis en el Grado de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 123-139. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204091>
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L., y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Panadero, E. (2011). *Ayudas instruccionales a la autoevaluación y a la autorregulación: Evaluación de eficacia de guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Constataciones Teóricas y Prácticas. Cuando Ocurre, Cómo de Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en

- nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php>
- Pazo, C.I. y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física, *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8. Recuperado de <http://retos.org/pdf/retos22.pdf>
- Pellegrino, J. y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: National Academy of Sciences.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Ramírez-García, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 199-214. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>
- Ramírez-García, A. y Pérez del Arco-Calderón, J.M. (2013). Normativa legal versus contexto escolar. La implementación de las competencias básicas en Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 25(3), 399-414.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Reynolds, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17(1), 83-100.
- Rodrigo-Alsina, M. y Almiron, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110.
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., y Gómez, M.A. (2011). E-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045
- Román, J.M. (2007). Adaptaciones pedagógicas exigidas por las “competencias clave” de los títulos del EEES. En I. Rodríguez Escanciano (Ed.), *Inserción laboral y EEES: aplicación a las ciencias de la información* (pp.27-44). Valladolid: Servicio Publicaciones de la UEMC.
- Romero, C., Zagalaz, M.L., Romero, M.N., y Martínez, E.J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y*

- Recreación*, 19, 62-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732285013>
- Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90.
- Rust, C. (2007). Towards a scholarship of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2) 229-237.
- Sáiz, M.C. y Román, J.M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1116>
- Steenkamp, J. B. y Van, H. C. (1991). The Use of LISREL in Validating Marketing Constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8, 283-299.
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15(2), 17-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Trevitt, C., Breman, E., y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink Student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.153441>
- Tuning Project (2007). Educational Structures in Europe. *Competences*. University of Groninge. University of Deusto. Recuperado de <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A. y Martín-Antón, L.J. (2013). Elementary School Teachers' Self-Perceived Instructional Competence: A New Questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.5622
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41981/23964>
- Villamizar, G., Becerra, D.R. y Delgado, A.C. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-

167. Recuperado de
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/39/41>

Villardón-Gallego, L, Yáñez, C, Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M.C. (2013). La competencia para aprender en la universidad: Desarrollo y validación de un instrumento de medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. DOI: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>

Whiteley, T. (1995). Enterprise in Higher Education- an overview from the Department for Education and Employment. *Education + Training*, 37(9), 4-8.

Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la Sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE, 12.

Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Cómo citar el artículo:

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 31-51.