

Fernández-Rodicio, C. I. y Abellán-Roselló, L. (2025). Prácticas externas universitarias en el área educativa: rendimiento y satisfacción del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 99-114.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.104952>

Prácticas externas universitarias en el área educativa: rendimiento y satisfacción del alumnado

University external internships in the educational area: student performance and satisfaction

Clara Isabel Fernández-Rodicio

Universidad Internacional de la Rioja, <https://orcid.org/0000-0001-8419-0670>

Laura Abellán-Roselló

Universidad Jaume I, <https://orcid.org/0000-0003-3009-9024>

Resumen

El objetivo del presente estudio fue explorar la relación entre autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado respecto a su rendimiento y satisfacción tras la realización de prácticas curriculares. Se utilizó el Cuestionario de Autoeficacia Académica General (MOCSE-AAG), Cuestionario de adaptación psicoemocional (MOCSE-AP), Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ) y el rendimiento académico. La muestra consta de 127 estudiantes universitarios, cuya edad media es 21.09 años (75.3 % mujeres y 24.7 % hombres). Respecto a la titulación, el 74% cursa Grado y el 26 % Máster. Se efectuó un análisis estadístico descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de los instrumentos y una comparación entre alumnado de grado y máster. Todas las variables están relacionadas entre sí de forma positiva y significativa. El alumnado de máster obtuvo mejores resultados en satisfacción y rendimiento. Además, el estudiantado que efectuó las prácticas en 4.º curso de grado o en máster obtuvo mejor puntuación en autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional. La percepción del estudiantado respecto a su autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional a la hora realizar sus prácticas curriculares influyó en la satisfacción y rendimiento en los centros educativos donde efectuaron sus prácticas. No se encontraron diferencias significativas entre el género del alumnado participante.

Palabras clave: *prácticas externas; satisfacción; autoeficacia académica; rendimiento académico; educación superior.*

Abstract

The objective of the present study was to try to explore the relationship between general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation of students with respect to their performance and satisfaction after completing the curricular practices concerning educational university degrees. The General Academic Self-Efficacy Questionnaire (MOCSE-AAG), Psychoemotional Adaptation Questionnaire (MOCSE-AP), Student Satisfaction Questionnaire (MOCSE-SSPQ) and academic performance (final grade of the subject) were used. The sample

consists of 127 university students, whose average age is 21.09 years (75.3 % women and 24.7 % men). Regarding qualifications, 74 % study for a Bachelor's degree and 26 % for a Master's degree. A descriptive, correlational and statistical analysis of the reliability of the research instruments and a comparison between undergraduate and master's students was carried out. All the variables are related to each other in a positive and significant way. The master's students obtained better results in satisfaction and performance after completing their internships. Furthermore, the students who carried out the internship in the 4th year of their degree or master's degree obtained better scores in general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation. The perception of the students regarding their general academic self-efficacy and psycho-emotional adaptation and no significant differences were found between the gender of the participating students.

Keywords: external internships; satisfaction; academic self-efficacy; academic performance; higher education.

Introducción

La realización de prácticas académicas externas por parte del alumnado universitario tiene como objetivo “aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias” (R.D. 592/2014, p. 3). La adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un cambio en las asignaturas de prácticas académicas de los títulos universitarios debido al aumento del número de horas, con una prolongación máxima de 60 créditos (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril y desarrollado por el Real Decreto 1393/2007). En la actualidad, la carga lectiva para la materia de Prácticum constará de “una duración preferentemente no superior al cincuenta por ciento del curso académico” (R.D. 592/2014, p. 5), siendo la asignatura troncal con mayor carga de créditos. Para las titulaciones del área de educación conlleva una mejora en la formación del alumnado, ya que supone una conexión entre la formación teórica recibida en las demás materias de la titulación y la práctica en centros externos, convirtiéndose en una oportunidad para aproximarse a la realidad profesional contando para ello con un aumento en el número de horas en los centros educativos (Gabarda & Colomo, 2019). Hay que tener en cuenta que actualmente la realidad de los centros educativos ha cambiado con respecto a los últimos años, ya que, con la aplicación de políticas de integración educativa, las aulas son heterogéneas, con estudiantes procedentes de culturas diversas, con diferentes lenguas y capacidades diversas, lo que ha generado un incremento de alumnado con diversidad funcional dentro de las aulas ordinarias (Li & Cheung, 2021).

Respecto a los títulos de Grado de Educación Primaria y Educación Infantil existen diferencias sustanciales en la organización del Prácticum debido a las diferencias existentes en los planes de estudio de cada universidad. No hay un criterio unánime, en el momento de planificar las prácticas académicas para adquirir las competencias profesionales, ya que mientras en algunas facultades las prácticas se realizan exclusivamente en 4.º curso, en otras se inician en 2.º curso para concluir en 3.º y 4.º curso. El Prácticum, al tratarse de una asignatura se concibe como una propuesta de aprendizaje para lograr adquirir competencias de la identidad profesional desde una experiencia previa a su incorporación laboral (González-Sammamed & Fuentes, 2011; Tejada-Fernández et al., 2017). Si bien es cierto, la realización de las prácticas dentro del aula brinda la oportunidad de un aprendizaje vivenciado para que los futuros docentes utilicen los conocimientos adquiridos anteriormente con las habilidades que van asimilando y experimentando durante su puesta en práctica en el aula (Ginns et al., 2020). La experiencia de estar al frente de una clase genera en el alumnado la práctica de verse como docente (Madueño & Márquez, 2020) y de esta manera se adquiere la identidad profesional (Muñoz & Arvayo, 2015).

Teniendo en cuenta esta información, se han realizado investigaciones sobre el perfil y la motivación que genera en el alumnado su formación inicial como docente. Muñoz-Fernández et al. (2019) analizaron a estudiantes del Máster de Profesorado: la cuarta parte del alumnado considera la docencia como una salida profesional; otra parte del alumnado no consideraba la docencia como futuro profesional, pero cambian de opinión tras la realización del máster. No obstante, la mayor parte del alumnado tenía una vocación intrínsecamente docente. Otros

estudios se centran en valorar la satisfacción del alumnado respecto a la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Ciclos de Formación Profesional, obteniendo como resultado una estimación positiva de la formación del prácticum cuanto mayor es el tiempo dedicado a la participación en el aula (Sarceda-Gargoso & Rodicio-García, 2018; Sarceda-Gargoso et al., 2020).

Dada la relevancia de la materia de Prácticum para los futuros docentes, la mayor parte de las investigaciones se concentra en analizar el papel del tutor universitario (Tejada-Fernández et al., 2017) y analizar el papel del tutor del centro de prácticas (Egido & López, 2016). Respecto a las publicaciones que estudian la satisfacción del Prácticum por parte del alumnado, se puede concluir que existen mayoritariamente investigaciones de corte cualitativo. Como indican Ruiz-Gutiérrez et al. (2021) predominan las investigaciones cualitativas realizadas con técnicas como la entrevista, estudio de casos, grupos de discusión, cuestionarios. Se echa en falta investigaciones de corte cuantitativo para poder comprender las relaciones causa efecto, confirmar teorías y poder realizar predicciones.

Autoeficacia académica general y prácticas universitarias

La autoeficacia es una variable personal clave dentro de la teoría social-cognitiva de Bandura (1986), y que el propio autor ha definido como "la creencia de un individuo en su propia capacidad para organizar y poner en práctica la acción para producir los logros y los resultados deseados" (Bandura, 1997, p. 3). Cuanta más alta se tenga la percepción de autoeficacia, más altas son las metas que la persona se asigna, mayor compromiso y mayor implicación (Wood & Bandura, 1989). Por otra parte, la autoeficacia académica hace referencia a las creencias que el alumnado posee de sus propias capacidades para enfrentarse a las tareas, organizarse y tener éxito dentro del ámbito académico (Abelló, et al. 2012). Igualmente, se considera que la autoeficacia académica puede llegar a variar si se tiene en cuenta las diferentes tareas que debe afrontar el alumnado, además de la influencia de las circunstancias ambientales que rodea al estudiante. Además, la formación práctica de los futuros docentes influye de forma significativa en su percepción de autoeficacia docente (Bueno-Álvarez et al., 2022). Esto puede estar motivado porque la autoeficacia aumenta a lo largo de las prácticas, así como el estado emocional evoluciona de negativo a positivo durante las mismas (Reyes-Cruz, 2020). Es por ello que los programas de preingreso a la universidad pueden tener un impacto positivo mejorando la autoeficacia académica del alumnado. Esto implica que se puede mejorar si se incrementa el apoyo docente (Pennington et al., 2018). La autoeficacia se erige como variable predictora de las acciones que los futuros profesores proyectan para el ejercicio profesional (Carmona-Mesa et al., 2020 y Lautenbach et al., 2020). Cuando la autoeficacia es elevada, la motivación para enseñar aumenta, al igual que su eficacia a la hora de implementar prácticas inclusivas, lo que repercute en la calidad de su enseñanza (Kim y Seo, 2018).

Asimismo, la investigación realizada por Tschannen-Moran et al. (2007) comparan las creencias de autoeficacia en docentes noveles y docentes experimentados, siendo más baja la autoeficacia en los docentes noveles. Esto pudo deberse a que los docentes inicien su carrera con baja autoeficacia. Por otra parte, la investigación de Hasselquist et al. (2017) resaltó que los docentes que obtienen un elevado nivel de autoeficacia tienden a generar en sus estudiantes una mayor confianza en situaciones a la hora de afrontar la resolución de nuevas tareas. Los docentes que poseen un elevado nivel de autoeficacia tienden a ser más entusiastas y comprometidos con su trabajo (Granziera & Perera, 2019; Wang, 2022). En la misma línea la investigación de Skaalvik & Skaalvik (2014) descubrió que niveles más altos de autoeficacia docente generan un mayor compromiso laboral. Investigaciones más recientes revelaron que los niveles de autoeficacia docente pueden influir significativamente en la persistencia del docente, su compromiso, y sus comportamientos de enseñanza al trabajar con estudiantes desafiantes (Lu et al., 2016; Wang, 2022). Además, la autoeficacia influyó significativamente en los efectos de las variables contextuales (apoyo supervisor, relaciones con compañeros y compañeras de trabajo y presión de tiempo) general en el agotamiento emocional y el logro personal del docente (Zen et al., 2024). Hay que tener en cuenta que la experiencia profesional, el género y la edad no influyó en el nivel de autoeficacia de los futuros profesores (Carmona-Mesa et al., 2020). Respecto a las diferencias de género las investigaciones concluyen que las mujeres se perciben más autoeficaces que los hombres (Aguirre, et al., 2015 y Blanco et al., 2012).

En la investigación de Alsarawi & Sukonthaman (2021) se estudia la relación existente entre

actitudes, conocimientos y autoeficacia de los futuros docentes en relación con el empleo de las prácticas educativas inclusivas, llegando a la conclusión de que las tres variables estudiadas predicen la eficacia de los docentes en el momento de emplear estrategias de instrucción inclusivas dentro del aula de prácticas, colaborar con los demás docentes y gestionar las conductas disruptivas dentro del aula. Además, cursar la asignatura universitaria de educación inclusiva no genera cambio actitudinal hacia la inclusión en los futuros docentes (ya era positiva). Pero después de cursar la asignatura la autoeficacia mejora significativamente (Gómez-Marí et al., 2023). Se ha demostrado que los docentes en formación en escuelas urbanas ponen en práctica más estrategias educativas inclusivas para la atención a la diversidad que los docentes en formación en escuelas rurales (ej. uso de TIC, trabajo colaborativo) (Murillo et al., 2020). Esto es debido a que existe una relación positiva y significativa de la autoeficacia docente con las estrategias inclusivas, lo que indica que a mayor capacitación del profesorado en educación inclusiva mayor será su autoeficacia percibida, lo que se refleja en su actuación en el aula al desarrollar estrategias inclusivas.

Adaptación psicoemocional y prácticas universitarias

La inteligencia emocional se concibe como la competencia de percibir, comprender, expresar, clasificar, administrar y regular emociones, todas influyen positivamente en la autoeficacia del docente (Valente et al., 2020). La inteligencia emocional ejerce una gran influencia en el ámbito cognitivo como en las situaciones de aprendizaje, los componentes de la atención, la memoria, la toma de decisiones y las relaciones sociales (Pherez et al., 2018). Todas estas competencias pueden actuar para generar una mejora en la motivación por aprender y el rendimiento académico (Suberviola, 2011). En la actualidad los planes de estudio incluyen las competencias sociopersonales que más se demandan en las prácticas profesionales del alumnado, lo que ayuda a su inserción laboral (Pérez et al., 2010; Fortes-Vilaltella et al., 2013). El estudio de las competencias emocionales personales realizado por Peñalva et al. (2013) con alumnado de educación muestra que el 47.2% de la muestra posee alta competencia y presentan “un perfil estable emocionalmente, no tiene miedo a hablar en público, se siente capaz de afrontar nuevas situaciones y no se desanima ante las dificultades” (p. 705). Investigaciones recientes llegan a la conclusión que docentes emocionalmente competentes tienen mayor habilidad para percibir las emociones de su alumnado, gestionar los conflictos, tratar al estudiante con empatía ya que es capaz de crear climas cálidos y respetuosos (Gómez-Leal et al., 2022). Respecto a las diferencias de género, los estudios de Giménez & Prado (2014) y Rodríguez et al., (2019) no detectaron diferencias significativas respecto a la inteligencia emocional.

Por otro lado, existe un aspecto a tener en cuenta y es la tolerancia a la frustración ya que esto significa ser capaz de ser resilientes ante contrariedades y limitaciones que nos encontramos a nivel laboral o personal. La resiliencia docente puede entenderse como la competencia de reponerse con éxito frente a condiciones desafiantes y contratiempos (Brunetti, 2006; Sammons et al., 2007). El efecto significativo de la autoeficacia en la propia resiliencia fue propuesto por Bandura (1977), “la autoeficacia afecta tanto el inicio como la persistencia de la conducta de afrontamiento” (p. 193). En la investigación de Johnson et al. (2014) llegaron a la conclusión de que los docentes más resilientes presentaban un alto nivel de autoconciencia, motivación para aprender y autorreflexión, lo cual repercutió en su sentido de eficacia y agencia personal. Los programas de formación docente finlandesa proporcionan una experiencia inicial positiva en sus prácticas docentes para que posteriormente puedan desarrollar prácticas docentes eficientes y de esta forma potenciar su autoeficacia. Un ejemplo práctico es la organización de pasantías guiadas y programas de supervisión, donde los futuros docentes pueden observar y obtener retroalimentación de compañeros docentes experimentados (Fackler et al., 2020; Fackler et al., 2021).

Rendimiento académico y satisfacción con las prácticas en el alumnado de educación

Respecto al análisis de la satisfacción académica es necesario que se convierta en el eje central para explicar la calidad del aprendizaje. Los estudios relacionados con la satisfacción en el ámbito académico se han llevado a cabo desde diversos ámbitos conceptuales, centrándose las

investigaciones actuales en dos perspectivas: la calidad del servicio y el bienestar psicológico (Vergara-Morales et al, 2018).

El concepto de satisfacción académica trata de explicar la valoración que los propios estudiantes llevan a cabo con relación al “ajuste académico, la integración social, la persistencia, el éxito académico y la satisfacción general con la vida” (Medrano & Pérez 2010, p. 5). Además, se suele vincular la satisfacción académica junto con el estado de ánimo que se produce en el momento en que el estudiante analiza sus competencias en el contexto educativo (Cabana et al., 2016). Concretamente, la satisfacción es la valoración favorable que realizan los propios alumnos de los productos obtenidos durante las experiencias en su educación, respecto a sus propias necesidades para poder alcanzar sus propias expectativas (Candelas et al., 2013; Figuera et al., 2022). Obtener una alta puntuación en satisfacción académica lleva al estudiante a lograr una mejor integración de las demandas académicas de los docentes dentro del contexto universitario (Antaraminan, 2017; Wilkins-Yet et al., 2018). La investigación realizada por Mayorga et al. (2017) muestra la satisfacción del alumnado con la utilidad de las prácticas para su futuro profesional. En relación al género Monsalud et al., (2020) concluyen que el nivel de satisfacción es mayor en las mujeres respecto a la tutorización de las prácticas (tutorización académica y profesional). Respecto al rendimiento académico las mujeres tienen mayor rendimiento y utilizan más estrategias cognitivas que los hombres (Vera-Gil, 2018).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la existencia una relación positiva entre el rendimiento y la satisfacción académica, ya que la vivencia de prácticas gratificantes y significativas ayudan a alcanzar una mejor adquisición de la información (Tacca-Huamán et al., 2019). En líneas generales los factores que han demostrado una superior capacidad de predicción en el alumnado con un nivel elevado de rendimiento se caracterizan fundamentalmente por gestionar adecuadamente el tiempo empleado en las actividades, gestionar su entorno y conservar expectativas positivas (Gozalo-Delgado et al., 2022) además de interactuar con los docentes ayuda a saber las predilecciones del profesorado en la evaluación (Gozalo-Delgado et al., 2020). En conclusión, el bienestar psicológico que se genera en las experiencias de aprendizaje aporta al rendimiento académico (Tacca-Huamán et al., 2019).

Objetivo general: Explorar la relación entre autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado en su rendimiento y satisfacción en la realización de las prácticas curriculares de títulos universitarios del ámbito educativo.

Objetivos específicos:

- Relacionar las dimensiones autoeficacia académica general y adaptación psicoemocional del alumnado con su rendimiento y satisfacción tras la realización de las prácticas curriculares.
- Constatar la existencia de diferencias entre los títulos de grado y máster, curso, titulación y género en la materia de prácticas curriculares.

Método

La muestra está formada por alumnado universitario, n = 127 estudiantes, cuya edad media es de 21.09 años (d.e. = 8.2), formada por 95 mujeres (75.3 %) y 32 hombres (24.7). Respecto a los estudios académicos en los que están matriculados, el 74 % cursan formación de Grado (16.4 % se encuentran en el Grado en Educación Infantil; 46.6 % corresponden al Grado en Educación Primaria; y finalmente el 11 % se encuentran en el Grado en Educación Social), mientras que el 26 % del alumnado está matriculado en Máster Oficial (12 % corresponden al Máster en Formación del Profesorado; mientras que el 14 % cursa el Máster de Psicopedagogía). Respecto al curso en el que el alumnado realiza las prácticas académicas se reparten en el 16.4 % en el 2.º curso académico, el 5.5 % del alumnado están en 3.º curso, el 54.8 % corresponden a 4.º curso y un 23.3 % llevaron a cabo las prácticas académicas de Máster. Concretamente se lleva a cabo un muestreo no probabilístico, por conveniencia. Se contacta con el estudiantado a través de diferentes docentes y se les invita a colaborar en la investigación anónimamente, asegurando la confidencialidad y voluntariedad de su participación. Una vez que aceptan participar, se envía el

cuestionario en línea. Todos los estudiantes se ofrecieron como voluntarios para participar en el estudio, en sus clases habituales, en grupos de, aproximadamente, 20 estudiantes. Para ello se contó con el permiso de los centros educativos. El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2000 y fue aprobado por el comité de ética de la UNIR (Universidad de la Rioja).

Tabla 1
Datos descriptivos del alumnado participante

<u>Descripción del alumnado participante</u>		<u>N (%)</u>
Sexo		
Mujer		95 (75.3 %)
Hombre		32 (24.7 %)
Titulación		
Grado		93 (74 %)
Máster		34 (26 %)
Estudio		
G. Educación Infantil		21 (16.4 %)
G. Educación Primaria		56 (46.6 %)
G. Educación Social		14 (11 %)
M. Formación profesorado		17 (12 %)
M. Psicopedagogía		19 (14 %)
Curso prácticas		
2.º		21 (16.4 %)
3.º		6 (5.5 %)
4.º		67 (54.8 %)
Máster		33 (23.3 %)

Se emplea el Cuestionario de Autoeficacia Académica General (MOCSE-AAG) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario está formado por 27 ítems y compuesto por 7 dimensiones; D1. Conocimiento de nuevas tecnologías aplicadas al estudio (4 ítems); D2. Técnicas de estudio (4 ítems); D3. Planificación y organización (3 ítems); D4. Capacidad de memorización (3 ítems); D5. Habilidades de trabajo en grupo (4 ítems); D6. Comunicación oral y escrita (5 ítems) y D7. Manejo de situaciones de estrés (4 ítems). Todas estas dimensiones se valoran con una escala Likert con 6 escalares (comprendidos entre 6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). Para la presente investigación se efectuó el coeficiente alfa de Cronbach para valorar la consistencia interna logrando resultados aceptables (D1. $\alpha = .87$, D2. $\alpha = .84$, D3. $\alpha = .94$, D4. $\alpha = .87$, D5. $\alpha = .85$, D6. $\alpha = .79$, D8. $\alpha = .85$ y total $\alpha = .91$).

También se empleó el Cuestionario de adaptación psicoemocional (MOCSE-AP) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario lo integran 23 ítems compuesto por 5 dimensiones; D1. Perseverancia (5 ítems); D2. Tolerancia a la frustración (6 ítems); D3. Empatía (4 ítems); D4. Asertividad (4 ítems); D5. Autocontrol (4 ítems). Dichas dimensiones se valoran a través de una escala Likert con 6 escalares (cuyas puntuaciones varían de 6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). Para la presente investigación se calcula el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna logrando unos resultados aceptables (D1. $\alpha = .88$, D2. $\alpha = .85$, D3. $\alpha = .69$, D4. $\alpha = .70$, D5. $\alpha = .71$ y total $\alpha = .72$).

Además, se implementó el Cuestionario de Satisfacción del Alumnado (MOCSE-SSPQ) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). Dicho cuestionario comprende 11 ítems y formado de dos dimensiones correspondientes a: D1. Satisfacción de las actuaciones que son obligación del docente (ítems del 1 al 7) y D2. Satisfacción de las actuaciones que son obligación del alumnado (ítems del 8 al 11). Todas estas dimensiones se evalúan a través de una escala Likert con 6 escalares (cuyas puntuaciones oscilan desde 6 = "muy alto" a 0 = "muy bajo"). En el presente estudio se efectuó el coeficiente alfa de Cronbach (D1. $\alpha = .84$, D2. $\alpha = .87$ y total $\alpha = .85$). Los resultados obtenidos muestran una consistencia interna aceptable.

Finalmente, se midió el Rendimiento Académico empleando la nota media (0-10) obtenida en la asignatura de prácticum teniendo en cuenta el trabajo realizado, abarcando tanto los contenidos teóricos como prácticos, supervisado por un supervisor de prácticas en el centro educativo y un tutor perteneciente a la universidad.

El actual estudio se llevó a cabo en dos etapas: 1) el análisis descriptivo, correlacional y de la fiabilidad de las escalas empleadas en la investigación y 2) la confrontación de diferencias entre diversos grupos. Tras efectuar el cálculo de todas las técnicas inferenciales realizadas se lleva a cabo la estimación del tamaño del efecto teniendo en consideración los criterios proporcionados por Cohen (1988; 1992; 2018). Una vez recogidos los datos, se efectuaron los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales empleando del software SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018). Finalmente se establece una significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas estadísticas.

Resultados

Primeramente se efectuaron las pruebas estadísticas de normalidad con cada una de las subescalas utilizadas que forman parte de los instrumentos seleccionados, consiguiendo una estimación en la prueba de Shapiro entre 0.80 y 0.988 ($p = < 0.001$), lo que demuestra que la distribución estadística de los datos de la investigación es no normal y por ello se selecciona para su aplicación la estadística no paramétrica.

Seguidamente se presenta los valores obtenidos de los análisis de estadísticos descriptivos, de confiabilidad y correlacionales de las diversas subescalas que se ha seleccionado para este estudio (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis correlacional, descriptivo y de fiabilidad

Parámetros	Estadísticos ($n = 127$)			
	AAG	AP	R	S
Autoeficacia Académica General (AAG)	--			
Adaptabilidad Psicoemocional (AP)	.587***	--		
Rendimiento (R)	.407***	.683**	--	
Satisfacción (S)	.375***	.555***	.591***	--
Media (D.E)	4.76 (0.42)	4.75 (0.58)	5.13 (0.45)	4.48 (0.62)
ω de McDonald	0.76	0.71	0.87	0.86

Nota. ** $p = < 0.01$; *** $p = < 0.001$. Se practicó la prueba Rho de Spearman para calcular el análisis correlacional.

Partiendo de las puntuaciones presentadas, se describen correlaciones altamente significativas entre las escalas calculadas; destacando primeramente la adaptabilidad emocional con el rendimiento como variables más predominantes ($t = 20.62$, $p = < 0.001$, $d = 0.84$, media teórica=

4.76) y, por otro lado, la satisfacción con la autoeficacia académica general muestra los valores más bajos ($t = -33.18$, $p < 0.001$, $d = -1.33$, media teórica = 4.1).

A continuación, se observan los resultados estadísticos comparativos efectuados entre las categorías correspondientes a: titulación, estudio y curso en la que se llevan a cabo las prácticas curriculares.

A partir de los resultados, se puede destacar, respecto a la titulación la existencia de diferencias significativas con respecto al rendimiento académico y la satisfacción. Concretamente el alumnado de máster presenta mayores índices que los estudiantes de grado que obtienen un tamaño de efecto menor (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis comparativo por titulación

Categorías	Estadísticos	AAG ^a	AP ^b	R ^c	S ^d
	Grado (n= 93) *	4.73 (0.44)	4.73 (0.59)	5.11 (0.46)	4.47 (0.66)
	Máster (n= 34) *	4.78 (0.38)	4.79 (0.64)	5.18 (0.43)	4.55 (0.55)
Titulación	Mann-Whitney	39937	40292	37361.6	39262
	Valor p	0.282	0.371	0.024	0.119
	Tamaño del efecto	-0.043	-0.035	-0.105	-0.058

Nota. Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción. Para obtener el tamaño del efecto, se seleccionó el estadístico de correlación de rango biserial.

Respecto a los resultados del análisis comparativo, se ha tenido en cuenta el nivel estudios que los estudiantes están cursando mientras efectúan sus prácticas curriculares (grado o máster), comprobando la existencia de diferencias significativas respecto a la escala de satisfacción, obteniendo como resultado un tamaño de efecto pequeño. Posteriormente se efectúa el cálculo empleando la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para hallar el contraste por pares de titulaciones y los resultados obtenidos para la escala de satisfacción muestran la existencia diferencias estadísticamente significativas con respecto a los títulos de Máster de Profesorado y con el Máster de Psicopedagogía ($W = 4.21$, $p = 0.046$), alcanzando una puntuación mayor en el Máster de Psicopedagogía (Tabla 4).

Tabla 4
Comparativo por subescalas en función de la titulación

Valores	AAG ^a	AP ^b	R ^c	S ^d
*Grado Educación Infantil (n= 21)	4.89 (0.52)	4.64 (0.26)	5.15 (0.37)	4.76 (0.36)
*Grado Educación Primaria (n= 56)	4.68 (0.49)	4.75 (0.71)	5.06 (0.49)	4.48 (0.68)
*Grado Educación Social (n= 14)	4.76 (0.51)	4.77 (0.49)	5.15 (0.53)	4.47 (0.68)
*Máster Profesorado (n= 17)	4.83 (0.32)	4.93 (0.48)	5.21 (0.33)	4.54 (0.57)
*Máster Psicopedagogía (n= 19)	4.72 (0.34)	4.72 (0.47)	5.15 (0.34)	4.47 (0.57)
χ^2	7.07	9.78	9.84	5.04
GI	6	6	6	6
P	0.33	0.137	0.14	0.55
ϵ^2	0.012	0.017	0.015	0.009

Nota. Se exponen las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.

A continuación, se presenta la matriz que muestra el análisis comparativo respecto al curso en el que el estudiantado se matriculó y efectuó sus prácticas académicas. Teniendo en cuenta los resultados expuestos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoeficacia académica general obteniendo un tamaño de efecto pequeño. Debemos añadir que tras la realización del anterior análisis, utilizando para ello la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el alumnado que realizaban 4.º curso de Grado y también en máster ($W = 3.92$, $p = 0.028$), obteniéndose una puntuación superior para los estudiantes de Máster (Tabla 5).

Tabla 5

Comparativo por subescalas con base en el curso en el que los estudiantes efectúan sus prácticas

Valores	AAG ^a	AP ^b	R ^c	S ^d
*2.º curso (n= 21)	4.71 (0.47)	4.74 (0.43)	5.07 (0.52)	4.54 (0.63)
*3.º curso (n= 6)	4.91 (0.42)	4.77 (0.65)	5.13 (0.41)	4.56 (0.58)
*4.º curso (n= 67)	4.78 (0.38)	4.75 (0.58)	5.14 (0.44)	4.48 (0.63)
*Máster (n= 33)	4.69 (0.47)	4.76 (0.72)	5.13 (0.48)	4.56 (0.62)
χ^2	9.01	1.06	0.51	3.18
GI	3	3	3	3
P	0.028	0.78	0.93	0.367
ϵ^2	0.015	0.001	0.001	0.004

Nota. Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.

Por último, se presenta la matriz que muestra el análisis comparativo respecto al género del alumnado participante en este estudio. Según los resultados obtenidos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, aunque las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas en todas las variables estudiadas (Tabla 6).

Tabla 6

Comparativo por subescalas con base al género del alumnado participante en el estudio

Valores	AAG ^a	AP ^b	R ^c	S ^d
*Mujeres (n= 95)	5.32 (0.21)	4.55 (0.34)	5.48 (0.26)	4.96 (0.33)
*Varones (n= 32)	4.68 (0.19)	4.21 (0.15)	5.11 (0.31)	4.32 (0.19)
χ^2	3.14	2.67	1.89	2.96
GI	3	3	3	3
P	0.43	0.38	0.91	0.37
ϵ^2	0.004	0.002	0.002	0.001

Nota. Se presentan las puntuaciones de M (D.E.) en las filas marcadas con asterisco; a) Autoeficacia Académica General; b) Adaptabilidad Psicoemocional; c) Rendimiento; d) Satisfacción.

Discusión

La presente investigación se planteó como meta la exploración la autoeficacia académica general, la adaptación psicoemocional, el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes universitarios que han realizado sus prácticas curriculares en titulaciones de grado o máster en el área educativa. El resultado obtenido es afirmativo, lo que genera implicaciones teóricas y prácticas.

Primeramente, todos los constructos analizados (autoeficacia académica general, la adaptación psicoemocional, el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes) presentan una relación estadísticamente positiva y significativa entre sí, lo que significa que estas variables ejercen influencia, en mayor o menor medida, en el momento en que un estudiante realice sus prácticas curriculares. En este sentido la investigación de Tacca-Huamán et al., (2019) y Gozalo-Delgado et al., (2020) concluyen que el bienestar psicológico que se genera en las experiencias de aprendizaje aporta al rendimiento académico. Respecto a la variable adaptación psicoemocional ejerce una influencia positiva a la hora de realizar las prácticas curriculares ya que el alumnado con un perfil emocional estable puede afrontar las dificultades, situaciones novedosas, la resolución de conflictos en el aula de forma eficiente y poder crear un clima adecuado en el aula (Peñalva et al., 2013; Gómez-Leal et al., 2022). Por otro lado, la realización de las prácticas genera una evolución positiva del estado emocional del futuro docente (Reyes-Cruz, 2020). Respecto a las diferencias de género la presente investigación no encontró diferencias estadísticamente significativas entre hombre y mujeres respecto a la inteligencia emocional y dichos resultados que están en la línea de las investigaciones efectuadas por Giménez & Prado (2014) y Rodríguez et al. (2019).

Por otro lado, si comparamos los datos teniendo en cuenta el nivel de los estudios, los estudiantes de máster obtienen resultados óptimos en cuanto a satisfacción y rendimiento una vez que finalizan sus prácticas en una institución. Estos resultados pueden deberse a la experiencia que han obtenido previamente en sus estudios de grado, o que en esta materia de prácticas se incluyen un incremento en el número de horas lectivas en comparación con los títulos de grado. Algunos estudios como los llevados a cabo por Sarceda-Gargoso & Rodicio-García (2018) y Sarceda-Gargoso et al. (2020) muestran una evaluación óptima de la formación del prácticum por parte del alumnado cuanto mayor es el tiempo que se dedicada a la intervención dentro del aula, lo que indica que la asignatura de prácticum debería cursarse íntegramente en 4.^º y no dividirla en diferentes cursos académicos como sucede en algunas facultades españolas. Respecto a las diferencias de género la presente investigación no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque las alumnas obtienen mayor puntuación. En cambio, Monsalud et al. (2020) concluyen que las mujeres obtienen mayor nivel de satisfacción con la tutorización de las prácticas. Además, con respecto al rendimiento académico Vera-Gil (2018) obtuvo un mayor rendimiento en las mujeres, mientras que en la presente investigación no se obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres, aunque la puntuación de las mujeres es superior.

Además, debemos reseñar que los estudiantes que efectúan sus prácticas en 4.^º curso de grado o en máster presentan puntuaciones más elevadas de autoeficacia académica general. Este resultado puede atribuirse a que el estudiantado de 4.^º curso percibe sentirse más eficaces en su estancia en prácticas que el alumnado que efectúan sus prácticas en mitad de la titulación de grado. Esto es debido a que la autoeficacia aumenta a lo largo de la realización de las prácticas (Reyes-Cruz, 2020), ya que la formación práctica influye significativamente en la percepción de la autoeficacia (Bueno-Álvarez et al., 2020). Cuando la autoeficacia es elevada, la motivación para enseñar aumenta, repercutiendo en la calidad de su enseñanza (Kim & Seo, 2018) lo que en el caso del alumnado en prácticas genera un mayor rendimiento académico.

Respecto a la variable de autoeficacia, Tschannen-Moran et al. (2007) concluyen que la autoeficacia en docentes noveles es más baja respecto a los docentes experimentados. Esto se debe a que la autoeficacia académica puede variar en función de las tareas realizadas y de las circunstancias ambientales. Esto implica que el nivel de autoeficacia se puede mejorar con el apoyo docente al alumnado (Pennington et al., 2018). Además, la experiencia profesional, el género y la edad no influyen en la autoeficacia (Carmona-Mesa et al., 2020). En la presente investigación no se obtuvo diferencias significativas respecto a la variable género, aunque las mujeres obtuvieron puntuación superior. Esto resultado no sigue la línea de los estudios de Aguirre et al. (2015) y Blanco et al. (2012)

Cabe destacar la escasez de estudios que se preocupen de investigar sobre si estas variables pueden influir en mejorar la situación de prácticas del estudiante. Los programas de formación docente finlandesa proporcionan una experiencia inicial positiva en sus prácticas docentes para que posteriormente puedan desarrollar prácticas docentes eficientes y potenciar su autoeficacia (Fackler et al., 2020; Fackler et al., 2021). Johnson et al. (2014) concluyen que los docentes más

resilientes presentan un alto nivel de autoconciencia, motivación para aprender y autorreflexión, lo cual repercute en su sentido de eficacia y agencia personal.

Una gran parte de estudios se centran en alumnado universitario que cursan sus estudios en diferentes títulos y cabe destacar que el obtener una alta puntuación en satisfacción académica lleva al estudiante a lograr una mejor integración de las demandas académicas de los docentes dentro del contexto universitario (Antaraminan, 2017; Wilkins-Yet et al, 2018). Incluso los programas de preingreso a la universidad pueden tener un impacto positivo mejorando la autoeficacia académica del alumnado. Esto implica que se puede mejorar con el apoyo docente (Pennington et al., 2018).

Conclusiones

La materia de prácticas curriculares se le asigna una gran relevancia en los títulos universitarios, concretamente en el área de educación, ya que se convierte en el instrumento a través del cual el alumnado se acerca al mundo laboral. Es a través de la materia de prácticas en donde el alumnado se enfrenta a la situación real de su quehacer como futuro docente. El presente trabajo resulta innovador, ya que las investigaciones que estudian el tema de *practicum* no se suelen encontrar estudios que tengan en cuenta la percepción de cada estudiante respecto a su autoeficacia académica general y su adaptación psicoemocional a la hora de enfrentarse a este reto. Hoy en día los centros educativos están configurados por alumnado de diferentes culturas, originarios de diversos países, con problemáticas familiares variadas. Todos estos aspectos dan como resultado un clima de aula muy diverso al que tiene que hacer frente los estudiantes en prácticas. Evaluar la adaptación emocional a la hora de realizar las prácticas curriculares, es una variable relevante a investigar en el alumnado universitario a la hora de afrontar el reto de ejercer la “función docente” por primera vez al frente de un aula ya que debe afrontar la novedad de la situación y la gestión de las dificultades que surgen, y de esta forma permite al estudiante auto percibirse de forma eficaz, lo que repercute en una mayor autoeficacia académica general. Ambas variables, adaptación psicoemocional y la autoeficacia académica influyen en el aumento del rendimiento académico de la materia de *practicum*, logrando así una mayor satisfacción con las competencias adquiridas en su experiencia práctica en un centro educativo externo. Esto posiblemente garantizará que en un futuro el alumno pueda efectuar sus tareas de forma óptima y logre trasladar los contenidos teóricos adquiridos previamente a la práctica en el aula de manera eficaz.

Entre las principales limitaciones a reseñar de la presente investigación se encuentran el número de muestra que lo configura y el tipo de muestreo utilizado. Ambos aspectos no posibilita una generalización estadística de los resultados debido a que no se logra una representación de la población universitaria. Cabe añadir otra limitación, y es el haber incluido variables contextuales con el propósito de obtener una visión más amplia de las variables que pueden estar influyendo en la realización de las prácticas curriculares.

Respecto a la prospectiva de futuro, cabe la posibilidad de orientar las investigaciones de la asignatura de prácticas curriculares teniendo en cuenta otras variables como el engagement, las variables sociodemográficas familiares, el apoyo entre iguales, con la finalidad de lograr una visión más amplia de los factores que pueden estar influyendo. Otro aspecto a tener en cuenta sería también el tipo de centro en donde se llevan a cabo las prácticas: centros públicos, privados, concertados demás del entorno poblacional en donde están ubicados: ámbito rural, urbano o semiurbano.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo fue realizado en el marco de una estancia de investigación en la Universidad de Vigo del 10 de abril al 10 de junio de 2023.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Los autores declaran no haber utilizado inteligencia artificial para la elaboración y redacción de la presente investigación.

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, C.I.F.-R.; metodología, L.A.-R.; software, L.A.-R.; validación, L.A.-R.; análisis formal, L.A.-R.; investigación, C.I.F.-R.; recursos, L.A.-R.; análisis de datos, L.A.-R.; redacción del borrador original, C.I.F.-R. y revisión de la redacción, L.A.-R.

Referencias

- Abelló, R., Díaz, A., Pérez, M. V., Almeida, L. S., Lagos, I., González, J. & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 7-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>
- Alsarawi, A. & Sukonthaman, R. (2021). Actitudes, conocimientos y autoeficacia de las prácticas docentes inclusivas de los futuros docentes. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 70(5), 705–721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Aguirre, J. F., Blanco, Jo. R, Rodríguez-Villalobos, J. M & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191e215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. F. & Guedea, J. C. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812e825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bueno-Álvarez, J. A., Martín-Martín, M. & Asensio-Muñoz, I. (2022). Sentimiento de autoeficacia en futuros docentes: Revisión sistemática en Iberoamérica 2015-2021. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 31-50. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.002>
- Cabana, S. R., Cortés, F. H., Vega, D. L. & Cortés, R. A. (2016). Análisis de la Fidelización del Estudiante de Ingeniería con su Centro de Educación Superior: Desafíos de Gestión Educacional. *Formación universitaria*, 9(6), 93-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600009>

- Candelas, C. M., Gurruchaga, M. E., Mejías, A. & Flores, L. C. (2013). Medición de la satisfacción estudiantil universitaria: Un estudio de caso en una institución Mexicana. *Revista Iberoamericana de Ingeniería Industrial*, 5(9), 261-274.
- Carmona-Mesa, J. A., González-Gómez, D. & Villa-Ochoa, J.A. (2020). Autoeficacia de profesores en formación inicial en el uso de tecnología para enseñar matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 583-603. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a12>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8nd ed.). Routledge.
- Doménech-Betoret, F. & Abellán-Roselló, L. (2021). The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *Col.lecció Psique*, 25
- Egido, I. & López, E. (2016). Condicionantes de la conexión entre la teoría y la práctica en el Prácticum de Magisterio: Algunas evidencias a partir de TEDS-M. *Estudios sobre Educación*, 30, 217-237.
- Fackler, S., Malmberg, L. E. & Sammons, P. (2021). An international perspective on Teacher self-efficacy: Investigating personal, cultural, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1.26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fackler, S., Sammons, P. & Malmberg, L. E. (2020). Context and implications document for: A comparative analysis of predictors of teacher self-efficacy in student engagement, instruction and classroom management in nordic, anglosaxon, and east and south-east asian countries. *The Review of Education*, 9(1), 240-242. <https://doi.org/10.1002/rev3.324>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G. & Buxarrais, M. R. (2022). Reasons for course selection and academic satisfaction among Master's degree students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 21(3), 261-281. <https://doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., Del Arco, I. & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179471>
- Gabarda, V. & Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Practicum*. 4(1) 37-54. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- Granziera, H. & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemp. Educ. Psychol.* 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Ginns, D. S., Moulton, S. E., Castillo, J. M., Jenkins, A. S. & Hodnett, J.M. (2020). Facilitators of and barriers to school psychologists' social-emotional/behavioral practices. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1003-1021 <https://doi.org/10.1002/pits.22390>
- Giménez, M. C. & Prado, V. J. (2014). Diferencias en los niveles de inteligencia emocional en función del sexo en enfermería. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 2(1), 40-49
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P. & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G. & Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros

- docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165–176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>
- González-Sanmamed, M. & Fuentes-Abeledo, E. J. (2011) El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Gozalo-Delgado, M., León-del-Barco, B. & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1849. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>
- Gozalo-Delgado, M., León-del-Barco, B. & Romero-Moncayo, M. (2022). Buenas prácticas del estudiante universitario que predicen su rendimiento académico. *Educación XXI*, 25(1), 171-195. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30565>
- Hasselquist, L., Herndon, K. & Kitchel, T., (2017). School culture's influence of beginning agricultural teachers job satisfaction and teacher self-efficacy. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 267-279. <https://doi.org/10.5032/jae.2017.01267>
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22.0. IBM Corp
- Johnson, B., Down, B., Le-Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530e546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>.
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A. & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). A 14-week intervention study on changing preservice teachers' psychological perspectives on inclusion: Explicit and implicit attitudes, self-efficacy, and stress perception toward inclusion. *Frontiers in Education*, 5, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 13 de abril de 2007. BOE nº 89.
- Li, K. & Cheung, R. (2021) Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. doi: 10.1080/1034912X.2019.1678743
- Lu, J. M., Chen, N. Q., Xu, L., Chen, Y. X. & Wu, J. (2016). A survey of contemporary college students' emotional intelligence in China. *Journal Psychology Sciences*, 39, 1302-1309. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.20160604>
- Madueño, M. L. & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Medrano, L. A. & Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa psicológica*, 7(2), 5-14.
- Mayorga, M. J., Sepúlveda, M. P., Madrid, D. & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, 39(157), 140-159.
- Monsalud, F. D., Guillén-Gómez, M. J., Mayorga-Fernández, M. J. & Sepúlveda, M. P. (2020). Identificación de factores que afectan la satisfacción del alumnado de educación sobre la tutorización en su formación práctica. Un estudio con ANOVA. *Formación Universitaria*, 13(3), 147-156. [http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300147](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300147)

- Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P. & Luque-Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: Perfil y motivaciones del future docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20007>
- Muñoz, F. O. & Arvayo, K. L. (2015). Identidad Profesional Docente. ¿Qué significa ser professor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110.
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I. & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Pennington, C. R., Pennington, C., Bates, E. A., Kaye, L. K. & Bolam, L. T. (2018). Transitioning in higher education: An exploration of psychological and contextual factors affecting student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 596-607. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302563>
- Peñalva, A., López, J. J. & Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Pérez, N., Filella, G. & Soldevila, A. (2010). Competencias emocional y habilidades en estudiantes universitarios. *Revista de Motivación y Emoción*, 1, 22-30.
- Pherez, G., Vargas, S. & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergiao/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre [Ministrio de Educación y Ciencia], por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 30 de octubre de 2007. BOE nº 260.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte] por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. 30 de julio de 2014. BOE nº 184.
- Reyes-Cruz, M.R. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.23.e25.2686>.
- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. n., Cruz, I. A. & Fonseca, R. T. (2019) Niveles de inteligencia emocional según el género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.
- Ruiz-Gutiérrez, B., Gómez-Pablos, V. B. & González, P. (2021). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes de practices en educación (ESEPE). *Bordón, Revista de Pedagogía*, 73(1), 145-159. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.85994>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681e701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-164. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Barreira-Cerdeiras, E. M. & Caldeiro-Pedreira, M. C. (2020). El Prácticum en la formación del profesorado técnico de FP. *Revista Practicum*, 5(1), 37-53. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9829>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PRO.114k14x0>

- Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117, 1-17. <https://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Tacca-Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L. & Alva Rodriguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L. & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91- 114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19>.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A. & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacherefficacy. *Universal Journal Educational Research*, 8, 916-923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>
- Vera-Gil, S. (2018). Resiliencia, género y rendimiento académico en los estudios universitarios. (Tesis Doctoral). Universidad de Sevilla.
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106. <https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Wang, L. (2022). Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence WorkEngagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Frontiers and Psychology*. 12:810559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M. L., Tracey, T. J. G. & Yel, N. (2018). The effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.006>
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Teoría cognitiva social de la gestión organizacional. *Revista de la Academia de Gestión*, 14(3), 361-384.
- Zen, Y., Liu, Y. & Peng, J. (2024). Noticing the unnoticed: Teacher self-efficacy as a mediator between school context and teacher burnout in developing regions. *Revista Psicodidactica*, 29(1) <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.003>