



APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Estudio de guías docentes

Competency-based learning in initial teacher training:
Study of teaching guides

LUCÍA SÁNCHEZ-TARAZAGA ¹, FRANCESC M. ESTEVE-MON ²

¹ Universitat Jaume I, España

² Universitat Jaume I, España

KEYWORDS

*Key competences
Teacher planning
Initial training
Training programme
Higher Education
Qualitative analysis
Teaching guides*

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the extent to which competency-based learning is reflected in the Master's Degree in Secondary Education at a Spanish university. To this end, content analyses were carried out based on the study of the teaching guides, supported by the 'ATLAS.ti' software. The categories of analysis that emerged were: 1) active methodology, 2) real context, 3) integrated projects, 4) reflection, and 5) plural evaluation. Results reveal that there was little evidence of competence-based curriculum design. The discussion and conclusion include the importance of dealing with the teaching planning competency and other challenges in university teaching.

PALABRAS CLAVE

*Competencias clave
Planificación docente
Formación inicial
Programa de formación
Enseñanza superior
Análisis cualitativo
Guías docentes*

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es analizar en qué grado se refleja el aprendizaje por competencias en el Máster de Educación Secundaria en una Universidad española. Se ha realizado un análisis de contenido de las guías docentes mediante el software 'ATLAS.ti'. Siguiendo un enfoque deductivo, las categorías analizadas han sido: 1) metodología activa, 2) contexto real, 3) proyectos integrados, 4) reflexión, y 5) evaluación plural. Los resultados muestran que hay pocas evidencias del diseño curricular por competencias. En la discusión y conclusiones se recoge la importancia de atender la competencia de planificación docente y otros retos en la docencia universitaria.

Recibido: 23/ 04 / 2022

Aceptado: 26/ 06 / 2022

1. Introducción

Con la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tras la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, asistimos a un cambio sustancial con la irrupción del modelo basado en el aprendizaje por competencias (Salaburu et al., 2011). Así, este enfoque suponía una innovación en el currículum de la Educación Superior (Díaz Barriga, 2019) y una oportunidad para plantear una enseñanza más práctica y acercar la universidad a su contexto laboral. Efectivamente, tal y como afirman Lluch-Molins y Cano-García (2022), el EEES “opta por dirigir la actividad docente hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que posibiliten la formación competencial, donde adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, y transformar nuestra realidad” (p. 87).

El baluarte pedagógico de este nuevo modelo se fundamentaba en una nueva manera de comprender el proceso educativo, con una apuesta por el diseño de experiencias centradas en el rol activo y autónomo del alumnado (Villa y Poblete, 2007; Ferrández-Berruero et al., 2022) y con una interacción continua entre docente-estudiante (Alcalá, 2019). Esto supuso un verdadero reto para sus docentes, pues en el contexto de aula debían centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias enfocadas no solo a la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades, actitudes y valores, al diseño de una variedad de oportunidades de aprendizaje y la diversificación de los procedimientos de evaluación.

La implantación del EEES trajo también consigo un mayor énfasis de las universidades en la garantía de la calidad de la enseñanza superior (Pedró, 2020). Y, entre las diferentes acciones impulsadas al respecto, el desarrollo de programas de apoyo a la evaluación de la actividad docente, como por ejemplo en España el programa DOCENTIA impulsado por ANECA, siguiendo los criterios y directrices europeas marcadas por ENQA (Fernández y Orbe, 2021; Michavila y Zamorano, 2008). Este tipo de programas, además de establecer unos criterios de evaluación comunes, permitió visibilizar la evaluación de la actividad docente como parte de la calidad institucional, yendo más allá que la actividad performativa del docente en el aula (Alcón y Esteve-Mon, 2017), incluyendo necesariamente aspectos tales como la planificación docente, la coordinación de actividades o el diseño y la revisión de las guías docentes (González y López, 2010).

Como destacan Zabalza y Zabalza (2010, p. 80), la planificación de la docencia es una de las competencias básicas del ejercicio profesional del profesorado, que exige “pensar por adelantado” lo que se pretende hacer, y tomar una serie de decisiones desde una perspectiva curricular. En este sentido, y siguiendo con estos autores, las guías docentes se convierten en un elemento fundamental, que combinan un nivel “macro” de planificación –alineadas al modelo educativo de la institución–, con un nivel “micro”. En este último nivel, las guías docentes suponen un recurso para reforzar el aprendizaje a la vez que una herramienta en sí para el aprendizaje y la mejora de la enseñanza (Zabalza y Zabalza, 2010).

1.1. Descriptores del aprendizaje de las competencias en la formación docente

En la literatura no existe una aproximación única que permita diseñar un currículum basado en competencias (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008), pero sí que pueden reconocerse los aportes de diferentes investigaciones para poder delimitar las principales dimensiones del aprendizaje en los programas formativos. En este estudio se definen como un saber práctico, que combina de forma integrada diferentes recursos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que permite dar respuestas adecuadas a cada contexto planteado (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014).

Tras una revisión bibliográfica y una validación mediante el método Delphi (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022), el aprendizaje por competencias se puede sintetizar en las siguientes dimensiones: (i) el uso de metodologías activas; (ii) el diseño de actividades relevantes que estén basadas en contextos reales; (iii) el trabajo en proyectos integrados; (iv) el fomento de la reflexión del alumnado; así como (v) una evaluación plural. A continuación, se describe cada una de las mismas, pues han servido como categorías del estudio empírico.

El primer aspecto en el que coinciden muchos autores es identificar el aprendizaje de competencias con el uso de metodologías activas por parte del profesorado. Disponemos de estudios que han evidenciado cómo las capacidades del alumnado pueden mejorar si este adopta un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Darling Hammond, 2006; Muntaner et al., 2020; Niemi y Nevgi, 2014). Por ello, los docentes deben conocer y utilizar de forma combinada diferentes metodologías activas en sus clases (Salazar-Gómez y Tobón, 2018; Tejada y Ruiz, 2013).

La segunda dimensión hace referencia al diseño de actividades basadas en contextos reales o ‘auténticos’. Esto significa que la competencia se aprende mejor cuando las diversas tareas están diseñadas bajo ambientes de aprendizaje lo más fidedignas a la realidad (Bernal y Teixidó, 2012; Díaz Barriga, 2019; Korthagen et al., 2006; Monereo et al., 2012; Tejada y Ruiz, 2013). Esto es así, porque el alumnado guarda y recupera información de manera más efectiva cuando es aprendida en un contexto relevante. Además, la escuela no puede vivir de espaldas a su entorno. Abrir el aula a este supone una oportunidad para preparar mejor al alumnado, prepararse para ejercer una ciudadanía responsable y que, además, le resulte más estimulante (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021; Santos y Lorenzo, 2015).

Un tercer indicador tiene que ver con el diseño de proyectos integrados. Esto implica que el profesorado debe procurar integrar las diferentes asignaturas en un proyecto multidisciplinar (Zabalza y Lodeiro, 2019). Ello implica diálogo y colaboración entre el profesorado (Arroyo et al., 2020), pues deben revisar las competencias y criterios de evaluación de las diferentes materias y conseguir interrelacionarlas para que dejen de ser compartimentos estancos (González Sanmamed, 2015). La incorporación de los proyectos interdisciplinares promueve el aprendizaje de y por competencias (Jiménez y Coronil, 2018; Krischesky y Murillo, 2015).

Otra dimensión para tener en cuenta en este enfoque es la presencia de mecanismos que propicien la reflexión del alumnado. Es decir, la articulación de dispositivos que favorezcan en el alumnado un mayor conocimiento sobre cómo va aprendiendo, así como el fomento de un pensamiento crítico (Ross y Gautreaux, 2018; Ruiz, 2020; Schön, 1992). Bajo este planteamiento cobra importancia no solo la dimensión ejecutiva de la competencia (si ha realizado bien o no la actividad), sino también la dimensión narrativa del proceso de aprendizaje –análisis de cómo la ha hecho, qué decisiones ha tomado, qué aspectos mejoraría, etc. (Zabalza y Lodeiro, 2019). La relevancia de este componente reflexivo también se explica porque correlaciona positivamente con la mejora de las capacidades profesionales (Danielson, 2009; Domingo, 2020; Gómez, 2011). Además, informes internacionales (Comisión Europea, 2018; OCDE, 2011; UNESCO-OIT, 2006) reconocen que es fundamental generar espacios en la formación universitaria para desarrollar una práctica reflexiva que favorezca la adquisición de las competencias.

La quinta dimensión hace referencia a las estrategias de evaluación. Dado que cuando se habla de las mismas se relaciona con desempeños, estos necesariamente se tienen que poder observar y evaluar. Se trata de un proceso complejo, que a pesar de que no puede ser plenamente objetivo, ha de acercarse lo máximo posible a esta condición (Zabalza y Lodeiro, 2019). Por ello, se debe favorecer el uso de diferentes estrategias evaluativas, de forma que participen diferentes fuentes de información (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022), así como un repertorio variado de instrumentos (De Miguel, 2006). Ahora bien, se debe tener en cuenta que solo la existencia de diferentes instrumentos no garantiza de forma automática la evaluación de las competencias (Díaz Barriga, 2019).

Si bien se tiene la percepción de que las competencias que están descritas en los planes de estudio no permeabilizan a la práctica docente y su aplicación queda reducida al papel, es decir, a las guías docentes (Torrecilla et al., 2014), estas son un elemento básico en la calidad de la planificación docente. Además, esta función de planificación forma parte del perfil profesional de los docentes de la universidad, tal y como recogen algunos autores (Gallent, 2015; Villa, 2020), tras una exhaustiva revisión de los marcos competenciales durante los últimos veinte años. Es necesario, por tanto, poner atención sobre la misma.

Para ello, el artículo se ha organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se abordan los objetivos que motivan y guían el presente estudio. En segundo lugar, se presenta el enfoque metodológico, en el que se describe el diseño y contexto de la investigación, así como el procedimiento para la recogida y el análisis de datos. En tercer lugar, se exponen los resultados del trabajo, organizados para cada una de las cinco categorías de análisis. Finalmente, los dos últimos apartados informan de la discusión, así como las principales conclusiones que se derivan del estudio.

2. Objetivos

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas, la pregunta de investigación que motivan el estudio es la siguiente: ¿Podemos encontrar evidencias de que se trabaje por competencias en los programas de formación inicial del profesorado? Así, la finalidad de esta investigación es analizar en qué grado se refleja el aprendizaje por competencias en las guías docentes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, según los cinco descriptores abordados en el marco teórico.

Un máster que oficialmente se inicia tras la adaptación al EEES y la revisión de los programas de capacitación anteriores. Se trata de un título, de un valor singular, que ya se centra en el aprendizaje de esas necesarias competencias para la formación inicial docente y que, de nuevo hoy en día, vuelve a estar en el foco del debate universitario (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

3. Metodología

3.1. Diseño

Esta investigación se sitúa en el paradigma cualitativo. Metodológicamente se ha seguido un análisis de contenido (Krippendorff, 2018) como una técnica particular del análisis de documentos (López-Noguero, 2002) que se define como un análisis de las comunicaciones de forma sistemática y objetiva, el cual que permite realizar una descripción de su contenido para poder inferir y extraer conclusiones (Bardi, 1996).

Se trata de un estudio que forma parte de una investigación más amplia, iniciada hace varios años (Sánchez-Tarazaga, 2017) y cuyo trabajo se retoma en el marco de un proyecto competitivo de I+D+I dirigido por los autores del artículo en torno al desarrollo profesional docente en el contexto de Educación Superior.

3.2. Contexto del estudio

La investigación presentada se desarrolla en la Universitat Jaume I. Se trata de una universidad española, pública y situada en la provincia de Castellón (España). Cuenta con un tamaño medio y una comunidad académica conformada por un total de 13.685 estudiantes y 1.545 docentes (datos correspondientes al curso 2020/2021). La universidad ofrece estudios de grado, máster y doctorado, principalmente de manera presencial. En concreto, el presente Máster de profesorado, vigente desde el curso 2009/2010, cuenta con un promedio de 180 estudiantes y tiene una duración de un curso académico. Se trata del programa de posgrado que mayor número de áreas y personal docente implica en la universidad, pues según cifras disponibles hay hasta 23 departamentos implicados.

En cuanto a su estructura, el máster consta de 60 créditos ECTS divididos en dos módulos, tal y como establece la *Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre*: uno general, de 20 créditos ECTS con carácter obligatorio y común a todas las especialidades y, otro módulo, optativo, compuesto por 40 créditos ECTS que incluye el Prácticum y el Trabajo Fin de Máster (TFM). Las especialidades ofertadas han variado ligeramente a lo largo de los cursos académicos. Actualmente hay ocho disponibles: Ciencias Experimentales y Tecnología, Formación Profesional (rama Administrativa), Geografía e Historia, Lenguas, Matemáticas, Música, Artes Plásticas y Educación Física.

3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos se ha llevado a cabo un proceso sistemático que incluye las siguientes acciones Massot et al., 2012):

1. Realización de un inventario de las guías docentes: las guías docentes son documentos oficiales (Del Rincón et al., 1995), con carácter público, disponibles en Internet a través de la página web oficial de la universidad a través de su Sistema de Información Académica (SIA). En primer lugar, se realizó un inventario de las guías docentes disponibles y, posteriormente, se descargaron del repositorio electrónico.

2. Clasificación de las guías: Se organizaron en tres bloques: materias obligatorias, optativas y el módulo práctico. En total, conforman las nueve materias del plan de estudio –un total de 60 ECTS.

3. Selección de las guías para los propósitos de la investigación: a partir de las nueve materias, se identificaron un total de 33 guías docentes objeto de análisis (ver Tabla 1). El código de estas guías fue reformulado posteriormente, entre materias obligatorias (codificadas como “O”) y optativas de especialidad (con el código “E”). Estas últimas incluyen el TFM y el Prácticum, pues están vinculados con la especialidad que ha escogido el alumnado.

Tabla 1. Materias del máster y guías docentes analizadas

Tipo	Número de guías analizadas	Materia	Créditos ECTS
Obligatorias (O)	4	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
		Sociedad, Familia y Educación	6
		Procesos y Contextos educativos	6
		SIM Instituto	2
Especialidad (E)	29	Complementos para la formación disciplinar	8
		Aprendizaje y Enseñanza de las materias correspondientes	8
		Innovación e Investigación educativa	8
		Prácticum	10
		TFM	6

Fuente: Elaboración propia

4. Lectura del contenido de los documentos seleccionados: con la finalidad de extraer elementos de análisis, se identificaron unas dimensiones y descriptores del aprendizaje por competencias. Tal y como se ha indicado en el marco teórico (ver sección 1), estos elementos han sido validados mediante el método Delphi arrojando valores positivos en términos de validez ($k=0.96$ y $CVI = 0.97$) (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022). Además, se han incluido una serie de descriptores, que han servido de orientación para comprobar si están presentes o no en las guías (ver Tabla 2). En la categorización se siguieron unas reglas básicas propias de este tipo de análisis: categorías significativas, mutuamente excluyentes y exhaustivas (Ruiz Olabuénaga, 1996).

Tabla 2. Categorías y descriptores de las guías docentes

Categoría	Descripción	Descriptores
Metodología activa	Utilizar diferentes métodos de enseñanza, en los que el alumnado tenga un rol activo. Ello incluye también el diseño y aprovechamiento de espacios colaborativos que les permita trabajar con otros porque el proceso de aprendizaje no es exclusivamente individual, sino un proceso social.	Trabajo autónomo /en grupo/ cooperativo/colaborativo Aprendizaje basado en problemas/proyectos Estudio de casos Portafolio Simulación Dinámicas de grupo El profesor adquiere un papel de orientador/dinamizador
Contexto real	Diseñar tareas que se contextualicen y que permitan al alumnado demostrar su desempeño en entornos que se aproximen a la realidad.	Las actividades/casos propuestos son fidedignos a la vida real Hay colaboración con otras entidades
Proyectos integrados	Se sigue un enfoque global en el diseño curricular, de forma que la materia está dispuesta en coordinación con otras.	Existe mención explícita a otras materias
Reflexión	Se proponen dispositivos que favorecen en el alumnado la autonomía, un mayor conocimiento sobre la propia práctica y su aprendizaje (metacognición) así como el pensamiento crítico.	Diario Lectura crítica Argumentación Debate
Evaluación plural	Se mencionan diversos instrumentos de evaluación, en diferentes momentos y en los que participa, además del docente, el propio alumnado y/o sus compañeros	Evaluación continua Evaluación formativa Autoevaluación Coevaluación

Fuente: Sánchez-Tarazaga (2017) y Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero (2022)

Para el análisis de contenido, se siguió una estrategia deductiva en la que se hizo uso del software *ATLAS.ti*. Los datos sobre fiabilidad en esta fase del proceso exigen, al menos, dos codificadores (Krippendorff, 2018), por lo que dos investigadores acordaron el esquema de clasificación de las categorías y se emplearon para el análisis. Los puntos de discrepancia se revisaron y discutieron. Además, en el estudio se ha identificado el grado de presencia de cada categoría, mediante un análisis de frecuencias. De esta forma, se ha establecido tres niveles: a) bajo, la categoría no aparece en el texto de forma explícita o, si aparece, no responde a la descripción; b) intermedio, la categoría aparece en el texto, pero de forma genérica o bien no responde completamente a la descripción; alto, la categoría aparece en el texto de forma detallada y responde completamente a la descripción.

4. Resultados

El análisis central se basa en el estudio de las guías docentes del máster, a partir de las cinco categorías identificadas. En primer lugar, se presenta una síntesis de los principales hallazgos de forma gráfica (ver Figura 1).

Figura 1. Grado de presencia de las categorías en las guías docentes

Código	Metodología activa	Contexto real	Proyectos integrados	Reflexión	Evaluación plural
O1	○	○	○	⊙	○
O2	●	○	○	●	●
O3	⊙	○	○	⊙	⊙
O4	●	⊙	○	●	⊙
E1	⊙	○	⊙	○	⊙
E2	●	○	⊙	○	⊙
E3	⊙	○	⊙	○	⊙
E4	⊙	○	○	○	⊙
E5	⊙	○	○	○	⊙
E6	⊙	○	○	○	⊙
E7	⊙	○	○	○	⊙
E8	●	○	○	○	⊙
E9	⊙	○	○	○	⊙
E10	⊙	○	○	●	●
E11	⊙	○	○	○	⊙
E12	⊙	○	○	○	⊙
E13	⊙	○	⊙	○	⊙
E14	●	○	○	○	⊙
E15	⊙	○	○	○	⊙
E16	●	○	○	●	⊙
E17	●	○	○	○	⊙
E18	⊙	○	○	○	⊙
E18	⊙	○	○	●	●
E20	⊙	○	○	○	⊙
E21	⊙	○	○	○	⊙
E22	⊙	○	○	○	⊙
E23	⊙	○	○	●	⊙
E24	⊙	○	○	○	⊙
E25	⊙	○	○	○	⊙

Grado de presencia de las categorías:

- = Bajo (la categoría no aparece de forma explícita o, si aparece, no responde a la descripción)
- ⊙ = Intermedio (la categoría aparece de forma genérica o no responde completamente a la descripción)
- = Alto (la categoría aparece en el texto de forma detallada y responde completamente a la descripción)

Fuente: Elaboración propia

Los hallazgos revelan que se han encontrado evidencias de que se trabaja por competencias en el máster analizado, al menos en un sentido intencional. Ahora bien, la mayoría de ellas se encuentran en un grado bajo en su redacción intermedio y bajo, mientras que hay pocas en un nivel alto. En global por categorías, la metodología activa es la que está más presente en los textos de las guías, seguida de la evaluación plural y el nivel de reflexión. En el otro extremo, las categorías de contexto real y proyectos integrados son prácticamente inexistentes en las descripciones de los documentos analizados.

En segundo lugar, se describen los resultados correspondientes al análisis de contenido, ofreciendo ejemplos de registros con las evidencias halladas.

La dimensión de *metodología activa* tiene un grado de evidencia más que notable (con niveles de presencia de redacción intermedio y alto). Ahora bien, convendría matizar que, en muchas ocasiones, el texto en la guía responde a una redacción más bien genérica e idéntica en un número importante de materias, indicándose lo siguiente: “Se utilizará fundamentalmente una metodología activa y participativa: exposición teórica a cargo del profesor, resolución de casos prácticos o situaciones problema, realización de actividades grupales, trabajo individual” (METOD_Código materias: E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13, E18, E24, E25, E27).

En cuanto a la categoría de *evaluación plural*, se observa que está muy presente en la redacción de las guías en grado intermedio pues, en la mayoría de los casos, las descripciones recogidas no hacen referencia a una pluralidad completa (es decir, de instrumentos, momentos y agentes), sino que es más bien parcial ya que se refiere, sobre todo, a la utilización de instrumentos. Es poco frecuente encontrar materias en los que participen diferentes colectivos, además del propio docente (heteroevaluación). Llama la atención, en sentido favorable, la materia O2, de carácter obligatorio, pues especifica claramente toda la estrategia de evaluación, donde implica al alumnado: “Se evaluará mediante la rúbrica de trabajo de grupo (tres entregas): Evaluación docente: El profesorado de la asignatura valorará la implicación del estudiantado; Autoevaluación: el estudiantado realizará un informe de autoevaluación del aprendizaje realizado en la asignatura” (EVAL_Código materia: O2)

Las tres categorías restantes se encuentran de manera casi imperceptible en las guías docentes.

Así, la categoría de *reflexión* tiene un grado de presencia bajo. Solo unos pocos docentes expresan en las guías el carácter reflexivo de la materia con instrumentos para evaluarla. Un ejemplo de ello aparece en dos asignaturas,

una de carácter obligatorio (O4) y una de especialidad (E10). En ambos casos, solicitan al alumnado una memoria o guion reflexivo. Véase algunos ejemplos a continuación: "...crecer en paradigma del docente reflexivo (...). Se acompañará cada sesión de un diario reflexivo por cada uno de los miembros del grupo (REFLEX_Código materia: O4); "...una memoria en la que se incluya una reflexión sobre las actividades en las sesiones presenciales (cuaderno de clase) (Categoría: Reflexión – Código materia: E10)

Finalmente, nos encontramos con las dos categorías, *integración de proyectos y contexto real*, que completan el análisis, que apenas se mencionan en los textos de las guías. Por un lado, habría que matizar que, aunque se habla de 'integración' en los proyectos, realmente se refiere más a una 'interrelación'. Por ejemplo, las materias de la especialidad (E1, E2 y E3) comparten guía docente e incluyen temario, bibliografía, así como otros recursos de las materias de cada especialidad y podemos deducir dicha conexión: "...serán impartidos desde una perspectiva genérica y multidisciplinar en la primera parte y serán aplicados de forma específica a la materia de la especialidad en la segunda parte" (PROYEC_ Código materia: E2). Por otra parte, la evidencia del parámetro contexto real únicamente se refleja en la materia de Prácticum (una única materia de las 33 consultadas): "...demuestre su competencia en el desempeño de la profesión docente siendo capaz de aplicar dichos conocimientos en la práctica real de aula" (CONTEX_ Código materia: E28).

Tras la exposición de los principales hallazgos, finalizaremos el presente estudio con la discusión y conclusiones de la investigación.

5. Discusión

Si bien, en los últimos años, parece haberse superado la discusión acerca de la importancia de las competencias en la enseñanza universitaria (Contreras et al., 2019; Tejada y Ruiz, 2016; Zabalza y Lodeiro, 2019), uno de los principales retos de hoy en día sigue siendo el disponer de evidencias acerca de si el profesorado está integrando este enfoque en el currículum (Cano, 2019; Torrecilla et al., 2014).

Así, la presente investigación ha tenido como finalidad analizar en qué grado los programas de formación inicial revelan si se está siguiendo el aprendizaje por competencias en el Máster de secundaria de una universidad española. A nivel metodológico, se ha empleado como técnica de recogida de datos el análisis documental y de contenido, a partir de una revisión de las guías docentes que conforman el citado máster. Para ello, se identificaron previamente cinco categorías de análisis como indicadores de la formación de competencias en la universidad, basadas en la literatura académica y validadas por un panel de expertos: metodología activa, contexto real, proyectos integrados, reflexión y evaluación plural. Para cada una de ellas hemos analizado su grado de presencia explícita en la redacción de las mencionadas guías, conformando así tres niveles: bajo, intermedio y alto.

Según los resultados, el análisis de contenido ha dado como resultado que existen evidencias de que se trabajan las competencias en el máster, al menos en un sentido intencional. Ahora bien, la recogida de evidencias científicas apunta a que la formación por competencias es todavía hoy un tema pendiente (Cano, 2019). Según el grado de presencia, se constata que la mayoría de ellas se encuentran en un grado bajo en la redacción de las guías docentes o intermedio y, solo unas pocas, en un nivel alto. Por categorías, la metodología activa es la que se ha evidenciado con un nivel mayor de presencia en los textos de las guías, seguida de la evaluación plural y el nivel de reflexión. Por otro lado, conviene señalar que el contexto real y los proyectos integrados han sido categorías prácticamente inexistentes en las descripciones de los documentos analizados. Nos detenemos, a continuación, con una breve reflexión sobre estas categorías más invisibilizadas en los documentos analizados.

Con relación a la dimensión de proyectos integrados, los hallazgos del estudio suponen una importante debilidad del plan formativo, pues el profesorado no solo debe conocer su materia y su didáctica, sino que debe coordinarse y trabajar en colaboración con otros docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2020) y así reflejarlo en las guías docentes (García Jiménez, 2004). Es decir, se requiere, tal y como exponen López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2021), de una cultura colaborativa basada en una "estructura de objetivos, procedimientos y tareas coordinadas, así como un liderazgo distribuido para que verdaderamente resulte útil para la mejora" (p. 36). No obstante, la cultura que merma la coordinación docente parece que esté instalada en la universidad, una etapa educativa donde la dimensión del conocimiento sigue teniendo más presencia que la competencia en sí mismo (Sanz de Acevedo, 2016; Zabalza y Lodeiro, 2019), existe una predominante identidad docente individualista y una marcada estructura departamental. Esto dificulta, tal y como apunta Zabalza (2002), la consecución de proyectos formativos con cierta continuidad y coherencia. Lo expresan así Vaillant y Marcelo (2021):

(...) la formación docente presenta con frecuencia una débil relación entre las prácticas de enseñanza y los cursos, seminarios y talleres impartidos en una universidad o instituto de formación docente. La fragmentación es el signo distintivo. Son pocos los formadores que practican lo que enseñan y escasas las ocasiones para el análisis y reflexión sobre la práctica (p. 61-62).

Por otro lado, el aprendizaje de competencias exige su puesta en práctica en un contexto real, o lo más real posible, para poder recoger evidencias de su desempeño (Bernal y Teixidó, 2012; Monereo et al., 2012). Si no es así, no podemos hablar de un aprendizaje por competencias y nos limitamos a una capacidad únicamente; es

decir, una potencialidad de actuación en una situación determinada. No nos podemos refugiar únicamente en el Prácticum para conectar los aprendizajes con el entorno. Es cierto que es el periodo por excelencia para movilizar las competencias (Tejada, 2020), pero resulta insuficiente a todas luces. Tal y como explica Villa (2020), se ha de conseguir un cambio actitudinal del profesorado, de forma que incluya en su enseñanza un mayor acercamiento a las necesidades de la sociedad en general (a nivel social, cultural, profesional, entre otros) así como una mayor colaboración con otras instituciones.

6. Conclusiones

Los resultados presentados han puesto de manifiesto fundadas sospechas del provecho formativo y pedagógico del aprendizaje por competencias (Escudero, 2019) y la complejidad de transferibilidad a la práctica de este enfoque. Es innegable los avances y los casos de éxito en este campo dentro de la formación universitaria, pero no ha logrado el nivel de transformación del curriculum universitario que se esperaba cuando se impulsó (Zabalza y Lodeiro, 2019). Sin obviar las limitaciones propias de un estudio centrado en un caso, los resultados obtenidos van en la línea de lo que sucede en otras universidades (ANECA, 2012; Conferencia de Decanos de Educación, 2016). No obstante, se debe continuar realizando investigaciones en este campo para poder ofrecer una visión más completa. En este sentido sería interesante recoger la opinión también del alumnado y profesorado acerca de su percepción sobre en qué grado se están trabajando las competencias, así como estudios complementarios globales sobre la transferencia de competencias en el programa formativo (Sánchez-Tarazaga, 2019).

Para terminar, cabe destacar que, si bien este tipo de documentos organizativos, como son las guías docentes, a menudo se perciben como elementos burocráticos carentes de importancia, son en realidad parte esencial de la propia planificación docente, una competencia básica del profesorado y, por ende, parte nuclear en la evaluación de su actividad docente (González y López, 2010; Zabalza y Zabalza, 2010). Esta connotación negativa, en nuestra opinión, tiene una relación directa con el peso que históricamente se le ha atribuido a la docencia frente a las tareas de investigación, lo cual incide de manera desigual en la manera de actuar del profesorado universitario, produciéndose una desvalorización de la docencia (Díez-Gutiérrez, 2020).

Muchas universidades, entre las que se encuentra la española, siguen el modelo germano-americano, que apunta hacia la excelencia en el campo científico, donde lo que más cuenta es el número de personal investigador en el centro, el alumnado matriculado en estudios de doctorado, la cantidad de artículos publicados, su índice de impacto o subvenciones recibidas para la investigación (Gallent, 2015). En palabras de Zabalza (2002), es fundamental que el profesorado dedique su ocupación a la investigación ya que es función inherente en la universidad para la creación del conocimiento científico, pero esto comporta disfunciones en el proyecto formativo, ya que los tiempos se encuentran desequilibrados con mayor peso a la investigación. Es más, el carácter subsidiario de la enseñanza supone un peligro, más bien “una fuerte traba para el desarrollo de una enseñanza universitaria de calidad” (Zabalza, 2002, p. 120). De esta preocupación también se ha hecho eco recientemente la agenda política europea cuando el Consejo Europeo (2020) señala que las evaluaciones suelen valorar más la investigación que la docencia de cara a la progresión en la carrera profesional. Ello provoca que se dedique menos tiempo ejerciendo la docencia y más investigando.

Si bien existen iniciativas que tratan de revertir esta situación, como son los sexenios docentes, todavía hoy puede observarse esta desigualdad –de una manera simple pero evidente– en aspectos tales como la distribución y ponderación de criterios en los programas de acreditación, en los documentos de carrera docente e investigadora de las universidades o, simplemente, en los indicadores de los rankings más prestigiosos a nivel internacional.

En este sentido, la valoración de la actividad docente y la revisión de su evaluación resulta crucial (García-Jiménez y Guzmán-Simón, 2021), no solo porque tiene una clara influencia en la actuación docente y en la mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino también porque promueve el desarrollo profesional docente (Calvo et al., 2021; Tejedor y Jornet, 2008). Y es que, según recoge Rodríguez Espinar (2020), la atención del desarrollo docente en la universidad es un tema pendiente, no solo en España sino en el contexto europeo. Contamos con muy pocos programas dirigidos a mejorar las competencias en el ámbito docente y todavía menos evidencia empírica sobre la evaluación en este campo, su transferencia e impacto en la formación. Este es, sin duda, uno de los retos futuros que debe atender la universidad española.

7. Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de del proyecto de I+D+i sobre el desarrollo profesional docente en la universidad (2021-2023) (Ref.: UJI-A2020-18).

Referencias

- Alcón, E. y Esteve-Mon, F.M. (2017). La importancia de la evaluación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 476, 67 – 70. <http://hdl.handle.net/10234/172538>
- Alcalá, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: Retos e incertidumbres. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 18-37. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- ANECA (2012). *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: Análisis de situación y propuestas de mejora*. ANECA. <https://bit.ly/39X8T97>
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. ANECA.
- Arroyo, M. J., Pinedo, R., e Iglesia, M. de la (2020). Coordinación docente para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil.: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117 <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Barba-Martín. R. y Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Calvo, A., Haya, I., y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211–234. <https://doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Cano, E. (2019). Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas prácticas antes los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8.
- Comisión Europea (2018). *Boosting teaching quality: pathways to effective policies*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/069297>
- Conferencia de Decanos de Educación (2016, Abril). *Documento de Análisis: Jornadas Monográficas sobre “Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”*. Documento no publicado.
- Contreras, O. R., González-Martí, I., y Gil-Madrona, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (121). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Consejo Europeo (2020). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro (2020/C 193/04). Diario Oficial de la Unión Europea, 9 de junio de 2020. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=ES)
- Danielson, L. M. (2009). How Teachers Learn. *Educational Leadership* 66(5), 5-9.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. MEC/Universidad de Oviedo.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Hacia una Investigación Educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7185>
- Doherty, O., y Stephens, S. (2019). The cultural web, higher education and work-based learning. *Industry and Higher Education*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.1177/0950422219879614>
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Escudero, J. (2019). La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 167-176). ANELE.
- Fernández, I., y Orbe, S. (2021). Four decades of evaluation of teaching: case study of the University of the Basque Country. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 51-71. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15649>

- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20 (1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Ferrández-Berruero, R., Marqués Andrés, M., Ruiz Bernardo, M.P. y Arroyo Ainsa, P. (2022). Bologna and COVID-19. Evidence about students' autonomy. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20 (1), 91-107. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16848>
- Gallent, C. (2015). *Anàlisi dels qüestionaris d'avaluació docent de les universitats públiques espanyoles sota el marc de l'EEES. Què avalua, en realitat, l'estudiant?* [Tesis doctoral, Universitat de València].
- García Jiménez, M.P. (2004). Construya guías de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 265-319). Pearson.
- García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F. (2021). La evaluación de la actividad docente del profesorado en la encrucijada. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 19 (2), 9-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.16938>
- Gómez, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. [Tesis doctoral. Universitat de Lleida].
- González, I., y López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto.
- González Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- IVIE-Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2001). Educación superior y empleo de los titulados universitarios en Europa. *Capital Humano*, 13, 1-8.
- Jiménez, M. A., y Coronil, A.G. (2018). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *Alteridad*, 14(1), 98-108. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.08>
- Korthagen, F. A., Loughran, J., y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Krischesky, G. J., y Murillo, F. J. (2015). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156 <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Lluch-Molins, L., y Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>
- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). La Muralla.
- Michavila, F., y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: Una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 235-264.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. MEC – INECSE.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma de la profesión docente*. Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 79-101.
- Muntaner, J.J., Pinya, C., y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24, 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Niemi, H., y Nevgi, A. (2014). Research Studies and Active Learning Promoting Professional Competences in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- OCDE (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. OCDE.
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- Pedro, F. (2020). ¿Ofrecen las universidades una formación inicial docente suficientemente profesionalizadora? *Educación Superior y Sociedad*, 32(1), 60-88.
- Rodríguez Espinar, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 18(1), 143-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>
- Ross, E., y Gautreaux, M. (2018). Pensando de manera crítica sobre el pensamiento crítico. *Aula Abierta*, 47(4), 383-386. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018>
- Ruiz, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-29.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria: Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial*. [Tesis doctoral, Universitat Jaume I].
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: visión global de sus planes de estudio. La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudio tras una década desde su implementación. En J. Manso, *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 83 – 107). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decadadesde-su-implementacion/espana-profesores/23106>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Ferrández-Berruoco, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 40 (1), 219 - 235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Santos, M.A., y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Sanz de Acevedo, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- Schmal, R., y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16(1), 147-158.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Tejedor, F. J., y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 1-29.
- Torrecilla, E.M., Martínez, F., Olmos, S., y Rodríguez, M.J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de Educación Secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 189-208.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Tejada, J., y Ruiz, J. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- UNESCO-OIT (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente*. Novena reunión, Ginebra, 30 octubre – 3 noviembre de 2006.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto.
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU, Revista de docencia universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la Universidad. Elaboración de Guías Docentes de las Materias*. Narcea.
- Zabalza, M. A., y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>