

# Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior. La perspectiva del profesorado universitario

Maite Fernández-Ferrer  
Anna Forés Miravalles  
Universitat de Barcelona. España.  
maite.fernandez@ub.edu  
annafores@ub.edu



Recibido: 28/10/2015  
Aceptado: 29/11/2015  
Publicado: 29/9/2016

## Resumen

Este artículo pretende analizar la evaluación del desarrollo competencial de las primeras promociones de graduados formados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, focalizando la atención en lo que dicen los profesores de siete universidades españolas en los grados de Educación Primaria, Ingeniería Informática, Farmacia e Ingeniería Electrónica. Para la metodología de este trabajo, en primer lugar, se ha procedido a realizar un proceso exhaustivo de análisis bibliográfico y documental y, en segundo lugar, se ha propuesto un estudio mixto partiendo de una metodología cualitativa basada en los relatos, los grupos de discusión y las entrevistas que contrastan los datos emergentes con aquellos recogidos a partir de cuestionarios abiertos y cerrados. Los resultados de este artículo forman parte de la investigación titulada *El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad: La perspectiva de las primeras promociones de graduados* (proyecto con referencia EDU2012-32766) y dan cuenta del grado de conocimiento e implementación de las competencias en el EEES. Con sus conclusiones, este artículo pretende transferir contribuciones científico-técnicas en relación con la mejora de la calidad de la docencia universitaria, concretamente en lo que concierne al papel que desempeña la evaluación en la adquisición de competencias y, en concreto, en lo que respecta a la evaluación acreditativa de los aprendizajes en términos de competencias transversales y específicas.

**Palabras clave:** evaluación; competencias; profesorado; investigación; educación superior

**Resum.** *Avaluació del desenvolupament competencial a l'educació superior: La perspectiva del professorat universitari*

Aquest article pretén analitzar l'avaluació del desenvolupament competencial de les primeres promocions de graduats formats en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, focalitzant l'atenció en el que diuen els professors de set universitats espanyoles en els graus d'educació primària, enginyeria informàtica, farmàcia i enginyeria electrònica. Per la metodologia d'aquest treball, en primer lloc, s'ha procedit a realitzar un procés exhaustiu d'anàlisi bibliogràfica i documental i, en segon lloc, s'ha proposat dur a terme un estudi mixt partint d'una metodologia qualitativa basada en els relats, els grups de discussió i les

entrevistes que contrasten les dades emergents recollides a partir de qüestionaris oberts i tancats. Els resultats d'aquest article formen part de la investigació titulada *L'impacte de l'avaluació educativa en el desenvolupament de competències a la universitat: La perspectiva de les primeres promocions de graduats* (projecte amb referència EDU2012-32766) i donen compte del grau de coneixement i implementació de les competències a l'EEES. Amb les conclusions que se n'extreuen, es pretén transferir contribucions científicotècniques en relació amb la millora de la qualitat de la docència universitària, concretament pel que fa al paper que té l'avaluació en l'adquisició de competències i, en concret, a l'avaluació acreditativa dels aprenentatges en termes de competències transversals i específiques.

**Paraules clau:** avaluació; competències; professors; recerca; educació superior

**Abstract.** *Assessment of competence development in higher education: The perspective of university teachers*

This article analyses the assessment of competence development among the first graduating classes trained under the framework of the European Higher Education Area (EHEA). The paper focuses on what teachers of seven Spanish universities in the following bachelor's degrees say: primary education, pharmacy, computer engineering and electrical engineering. Following a thorough bibliographic and documentary analysis, we conduct a mixed study using a qualitative methodology based on different data collection instruments: narratives, focus groups and interviews. The results of this article form part of the research project titled "The impact of educational assessment on the development of competencies in higher education. Perspectives of the first graduates" (project reference EDU2012-32766) and reflect the knowledge and implementation of competencies in the EHEA. The scientific and technical contributions of this study can serve to improve the quality of university teaching, particularly with regard to the assessment of the acquisition of competencies and learning assessment in terms of transversal and specific competencies.

**Keywords:** assessment; competencies; teachers; research; higher education

### Sumario

- |                 |                            |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Procedimiento           |
| 2. Método       | 6. Resultados              |
| 3. Muestra      | 7. Conclusiones            |
| 4. Instrumentos | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

El trabajo que aquí se presenta parte de investigaciones anteriores sustentadas, entre otros, por los resultados de proyectos y estudios previos, como son el proyecto REFLEX, que tuvo por objetivo conocer la integración profesional de los egresados universitarios de doce países en el curso 1999-2000, a partir del estudio de las competencias de los graduados, del papel de las universidades en la inserción laboral y de la relación entre las universidades y las empresas en las que se emplean los egresados. Entre sus conclusiones, destacaba la

importancia de equilibrar las actividades para el desarrollo de competencias profesionales con enseñanzas de carácter más académico y el hecho de que no sólo se debe prestar atención al diseño curricular y a los métodos de enseñanza, sino sobre todo a la evaluación. En el seminario internacional *El mercado laboral y las competencias de los graduados universitarios en Europa y América Latina*, celebrado en 2009, se hallaron las competencias más desarrolladas por los titulados españoles (redactar informes, aprender, trabajar en equipo), a las que, además, contribuía en gran medida la universidad (junto con el dominio de las disciplinas y el pensamiento analítico) y detectó también las competencias menos promovidas por los estudios universitarios: idiomas, autoridad, negociación y detección de oportunidades.

En segundo lugar, además de estos informes, nos fundamentamos en los estudios realizados por la propia ANECA (2009), como el documento *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*, en el que se muestra la gran dificultad sentida para realizar una inserción laboral rápida; la valoración negativa de la formación universitaria recibida; la detección de carencias actitudinales, especialmente de autonomía personal, y el desconocimiento y la poca valoración de las nuevas competencias profesionales requeridas en un mercado laboral flexible. Otra fuente de información que sienta este artículo y la investigación que le da cuerpo teórico han sido los libros blancos que encargó la Agencia Nacional de Evaluación (ANECA), para cuya redacción también se consultó, en muchos casos, a académicos, empleadores y egresados y de algunos informes del Programa de Estudios y Análisis, que también han abordado estas temáticas y que abundan en el diagnóstico señalado. De modo complementario, en los últimos tiempos se empieza a documentar el cambio de los estudiantes ante la reforma universitaria iniciada. Complementariamente, la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) posee ya cuatro ediciones de los estudios de inserción laboral, el último *Universitat i Treball a Catalunya 2011* (AQU, 2011), trata sobre la población graduada de las universidades catalanas. Los resultados de estas investigaciones constatan cierto desfase entre las competencias requeridas (solución de problemas, toma de decisiones, capacidad de gestión, etc.) y aquellas para las que se ha formado, y recogen la baja valoración que los egresados hacen de la formación práctica que se proporciona en las universidades. En último término, algunas universidades poseen sus propios estudios de graduados. Es el caso de la Universidad de Granada, uno de cuyos miembros participa en este proyecto, o de la Universitat Oberta de Catalunya (la tesis doctoral de uno de los miembros del equipo se centró en ese tema: *Las repercusiones de la educación superior, a distancia y virtual desde la perspectiva de los graduados: El caso de la UOC*). Todo ello fundamenta los antecedentes de la investigación.

El presente artículo se basa en el trabajo de investigación realizado en *El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad: La perspectiva de las primeras promociones de graduados* (proyecto con referencia EDU2012-32766). En este artículo, centramos la mirada en com-

prender e investigar lo que dice el profesorado y, para ello, nos basamos en opiniones de los docentes (cómo lo han vivido, qué dificultades observan, a qué asocian esta subsidiariedad de las competencias transversales frente a las específicas y también qué sugieren, etc.). Para ello, en primer lugar, se analizó el sentido de las competencias en la educación superior, recogiendo el debate existente. Barnett (2001), a nivel internacional, y Escudero (2008), Gimeno (2008) y Bolívar (2008), en nuestro país, han cuestionado el sentido de este enfoque en la etapa de educación superior.

En segundo lugar, se parte del análisis de los estudios previos que se han realizado de los profesores (Corominas et al., 2006 González Maura y González Tirados, 2008). Estas últimas autoras ya afirmaban que la formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Las competencias constituyen configuraciones complejas de la personalidad que integran componentes motivacionales y cognitivos y se expresan en la calidad del desempeño profesional. Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos:

- Las relativas al aprendizaje.
- Las relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal.
- Las relativas a la autonomía y el desarrollo personal.
- Las relativas a los valores.

Los docentes y los egresados universitarios consultados por ellas atribuyen mayor importancia y nivel de realización a las competencias relativas al aprendizaje. Consideran que, en la universidad, aún no se trabajan suficientemente los otros grupos de competencias, y para ello destacan la necesidad de lograr un currículo flexible, diseñado a partir de una concepción del binomio enseñanza-aprendizaje en la que los docentes sean orientadores y los estudiantes, sujetos en el proceso de desarrollo profesional. Consideran que las competencias genéricas y específicas han de trabajarse de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Por último, en cuanto a la denominación de las competencias y teniendo en cuenta su carácter complejo, en tanto integran componentes motivacionales y cognitivos en la regulación de la actuación profesional, consideran pertinente concebirlas como capacidades expresadas en el desempeño profesional.

En tercer lugar, nos fundamentamos también en documentación relativa a procesos de autoevaluación, tanto de aprendizajes, entre la que destacamos las obras de Boud (1991), Boekaerts (1991), Álvarez, Espasa y Guasch (2011), El-Koumy (2010) o Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011), como propiamente de competencias. Este último campo se ha vinculado a los procesos de autorregulación y metacognición, como indican Pozo y Pérez (2008). En ello, tiene un papel muy relevante el sistema de evaluación y la respuesta, como avalan los estudios de Boekaerts et al. (2000), Nicol y MacFarlane-Dick (2006), Nicol (2007), McLoughlin y Lee (2009) y de Álvarez et al. (2011).

Disponemos de algunos ejemplos concretos del uso del retorno para la autorregulación en el campo de la salud (donde destacamos a Lockyer, 2003, o Davies y Archer, 2005), en el de la Ingeniería Informática (Aquilino et al., 2006) y en el de la formación de educadores (Jonsson et al., 2009), que son aquellos en los que vamos a ensayar nuestra propuesta a fin de validarla. Además, nos proponemos hacerlo en diversas universidades, con la intención de lograr productos armonizados.

Como nuestro foco de atención se centra en la evaluación acreditativa de las competencias adquiridas, merecen especial atención las propuestas vinculadas a los portafolios de titulación, a las prácticas finales y al proyecto de fin de grado. Para ello, partiremos de la propuesta de portafolios de titulación explorada en nuestro anterior I+D (Cano, 2011) y del trabajo de Pérez Gómez (2010), junto con el documento de Oosterbaan et al. (2010). Por otra parte, exploraremos la propuesta de trabajo competencial en el prácticum de Zabalza (2011) y la contrastaremos con nuestra propia experiencia en el proyecto REDICE (Bartolomé et al., 2011). Finalmente, respecto al PFG, la guía coordinada por Valderrama (2009) también puede constituir nuestro punto de partida junto con las ponencias del último Intercampus, monográfico del tema en 2011. Otros instrumentos para la evaluación de competencias genéricas pueden ser los de Sherman et al. (1999), el proyecto ERA (2003), Alonso (2010) o el Columbia University Community College Research Center (2011).

Se pretende contrastar las informaciones de las percepciones del profesorado con las opiniones de empleadores, con el rendimiento académico obtenido y, finalmente, con la percepción por parte de un grupo de licenciados no formados en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, con diseños curriculares basados en un enfoque por competencias, así como también analizar la evolución de dicha percepción y de las competencias a lo largo del tiempo, con lo que se reiteraría la evaluación en 2013, 2014 y 2015.

La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. En cualquier caso, debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al. (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004) o Laurier (2005) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.

La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo y ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello, las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL, etc., llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels et al. (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto. En este sentido, rescatamos de Cano (2008) tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como las concebimos, y que nos pueden aproximar a su comprensión:

- *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero van más allá.* El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y en aquella situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o el reto al que nos enfrentamos.
- *Se vinculan a rasgos de personalidad pero se aprenden.* El hecho de poseer ciertas inteligencias de forma innata es un buen punto de partida, pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro que no nos resulta conocido. La competencia tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se «es» competente para siempre.
- *Toman sentido en la acción pero con reflexión.* El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente, es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

Los objetivos referentes al profesorado que se trabajaron en el estudio fueron:

- Analizar qué tipo de competencias valoran los profesores y contrastarlas con las de los egresados de las diversas promociones y con las de los empleadores.
- Indagar qué tipo de prácticas evaluativas considera el profesorado que promueven competencias y estudiar las razones que creen que facilitan o dificultan dichas prácticas.
- Caracterizar las buenas prácticas de evaluación final de competencias.
- Identificar buenas prácticas de acreditación de competencias finales de los diversos grados objeto de estudio.

## 2. Método

Este artículo pretende analizar el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias de las primeras promociones de graduados formados en el marco del EEES. La metodología y el plan de trabajo para esta investigación se han diseñado en base a los objetivos propuestos y a las finalidades perseguidas, proponiendo un estudio mixto que parte de una metodología cualitativa basada en los relatos, los grupos de discusión y las entrevistas

y que contrasta los datos emergentes con aquellos recogidos a partir de cuestionarios abiertos y cerrados. Se ha adoptado un diseño a partir de un enfoque fenomenológico, pretendiendo conocer los modos en los que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden el mundo que les rodea. El propósito de la fenomenología es descubrir las formas de comprensión que la gente tiene de fenómenos específicos para encuadrarlos dentro de categorías conceptuales, sin realizar clasificaciones sobre el mundo real, sino sobre las concepciones de las personas sobre este (Buendía et al., 1998).

Así pues, en primer lugar, se ha procedido a realizar un análisis bibliográfico exhaustivo, identificando y analizando principalmente las buenas prácticas de evaluación acreditativa de competencias.

Las titulaciones escogidas han sido las de Educación Primaria, Farmacia, Ingeniería Informática e Ingeniería Electrónica, y el estudio se ha llevado a cabo en las siete universidades españolas participantes en el proyecto: Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat de les Illes Balears (UIB) y Universidad de Granada (UG).

Veinticinco alumnos de cada una de estas titulaciones por el conjunto de universidades participantes arrojan un total de 325 graduados implicados. Estos serán los estudiantes que están siendo seguidos a lo largo de los tres años de la investigación (tabla 1).

A partir de aquí, se han utilizado relatos abiertos a estudiantes de la licenciatura y a estudiantes de grado, completando esta información a partir de cuestionarios cerrados a los mismos. Estos datos se irán triangulando con los emergentes de los grupos de discusión celebrados con egresados y con profesores, entrevistas con expertos y con empleadores, cuestionario a profesores y entrevistas con coordinadores de titulación, jefes de estudio o vicedecanos académicos.

Los datos utilizados para el artículo que se presenta son los correspondientes a los cuestionarios a profesores.

**Tabla 1.** Tabla sobre el número total de estudiantes recién graduados participantes en la investigación

	UB	UPC	URV	UAB	UIB	UGR	UOC	
Educación Primaria	x		x	x		x		100
Ingeniería Electrónica Industrial		x		x	x			75
Farmacia	x					x		50
Ingeniería Informática		x	x		x		x	100
	50	50	50	50	50	50	25	325

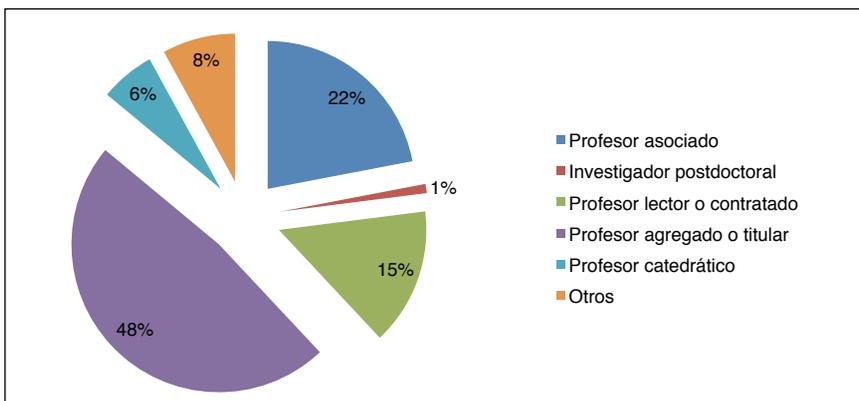
Fuente: elaboración propia.

### 3. Muestra

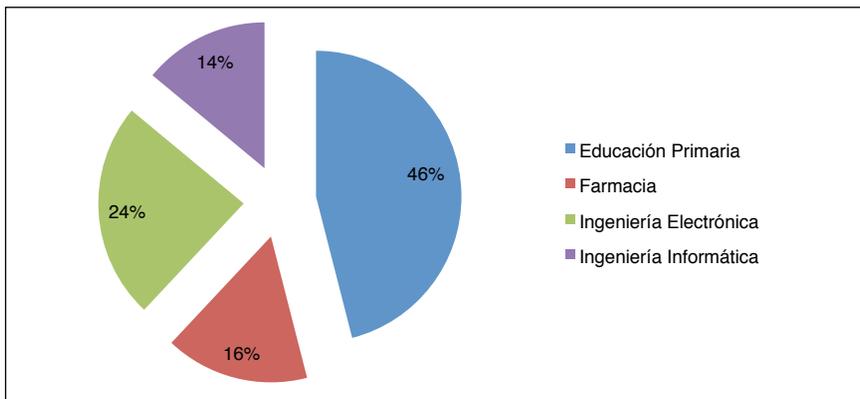
La muestra utilizada ha sido la totalidad de profesores de los cuatro grados en los que se centra esta investigación y de las universidades participantes en la misma. Se ha previsto un mínimo de cinco profesores por universidad y titulación para responder el cuestionario (65). De estos, finalmente lo respondieron 105 docentes, el 43,8% de los cuales eran hombres y el 56,2%, mujeres. La mayoría de ellos llevaban más de diez años de experiencia docente (77,1%), mayoritariamente en los estudios de grado (87,6%) y de máster (68,6%). Además, tal y como podemos comprobar en la gráfica que se muestra a continuación, la mayoría de profesores participantes eran agregados o titulares (47,6%), seguidos en menor medida por profesores asociados (21,9%) y lectores o contratados (15,2%) (gráfico 1).

Otras características en relación con la muestra son que la mayoría de los docentes participantes en el cuestionario provienen de la titulación de Educación Primaria, seguidos de los de Ingeniería Electrónica y Farmacia en menor medida. Finalmente, los docentes de Ingeniería Informática son los menos representados en los resultados presentados en este artículo. En relación con la universidad de procedencia, tal y como observamos a continuación, la Universitat de Barcelona es la más representada (35,2%), seguida de otras universidades, como la Universitat Autònoma de Barcelona (16,2%) i la Universitat Rovira i Virgili (14,3%).

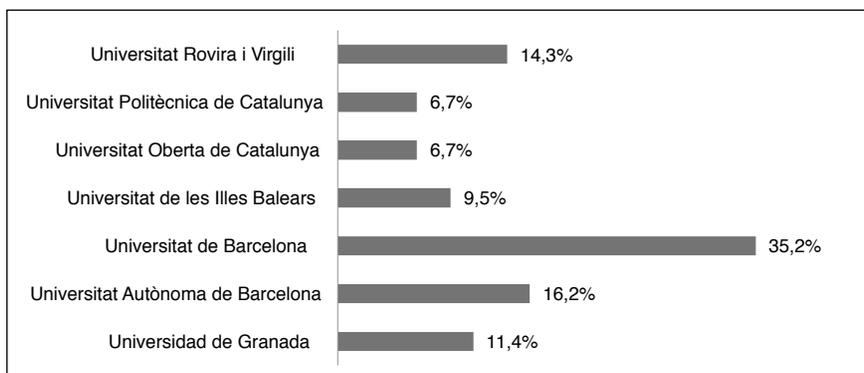
**Gráfico 1.** Categoría profesional de los profesores que han respondido el cuestionario



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2.** Titulación impartida por los profesores que han respondido el cuestionario

Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 3.** Universidad de procedencia de los profesores que han respondido el cuestionario

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Instrumentos

En este artículo, se presentan los resultados del cuestionario realizado a los docentes y utilizado en el marco del proceso de investigación presentado en el apartado anterior, con el objetivo de conocer la opinión del profesorado respecto al nivel de desarrollo de las competencias en sus asignaturas respectivas y los sistemas de evaluación que consideran más relevantes para promover y valorar estas competencias. Este instrumento fue elaborado a través del análisis bibliográfico realizado en una primera fase del proyecto y de los resultados obtenidos a partir de los relatos abiertos a los nuevos egresados y a su análisis. Para su elaboración, fue validada una primera versión por dos profesores de la Universitat de Barcelona que completaron una ficha de validación sobre el

mismo, plasmando sus percepciones entorno a su contenido y a su formato, para poder, a partir de sus aportaciones, elaborar una segunda y definitiva versión del mismo. Además, la confiabilidad de la encuesta fue medida con pruebas de consistencia interna.

Finalmente, el cuestionario del cual se presentan y se analizan los resultados a continuación estuvo compuesto por ocho preguntas introductorias sobre los datos personales de la muestra (sexo, universidad, categoría profesional, años de experiencia docente, estudios impartidos, etc.), seguidas de 15 preguntas, algunas abiertas y otras cerradas:

1. Diga 5 competencias que todo egresado de su titulación debería conseguir.
2. ¿Qué entiende usted por «competencia»?
3. ¿Trabaja por competencias en sus asignaturas?
4. Si a la pregunta anterior ha contestado afirmativamente, ¿desde cuándo trabaja por competencias?
5. ¿A qué nivel sus estudiantes desarrollan las competencias que se trabajan en las asignaturas que imparte?
6. Y cuando han concluido el grado, ¿a qué nivel sus estudiantes han desarrollado las competencias que se trabajan en la asignatura que ha elegido?
7. ¿Considera que, en los estudios de grado, se trabaja más a partir de competencias que en las anteriores diplomaturas, licenciaturas o ingenierías?
8. Y sus antiguos diplomados o licenciados, ¿cree que adquirirían esas competencias?
9. ¿Cuáles son las mejores vías para desarrollar las competencias?
10. ¿Cree que trabajar por competencias mejora el aprendizaje de los estudiantes?
11. Si trabaja por competencias, desde que lo hace, ¿ha cambiado su sistema de evaluación?
12. ¿Qué formas de evaluación le parecen más adecuadas para valorar las competencias que está adquiriendo el alumnado? Ordénelas de más adecuadas (5) a menos adecuadas (1):
13. ¿Cuáles de los siguientes elementos considera que le han supuesto una dificultad para trabajar por competencias en el aula universitaria?
14. ¿Qué elementos le han facilitado más el trabajo por competencias?
15. ¿Han facilitado las tecnologías la evaluación de las competencias?

## 5. Procedimiento

El cuestionario elaborado para esta investigación se envió a los docentes para pedir su colaboración en el estudio durante el curso 2013-2014 y fue administrado en línea a través de la plataforma Google, haciendo llegar un enlace a todo el profesorado de las cuatro titulaciones participantes en el proyecto y de las siete universidades, animando a su participación activa y promoviendo su realización.

A medida que se ha ido disponiendo de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se han ido procesando todas las respuestas, tratándolas con pro-

cedimientos de estadística básica con la ayuda del programa Excel. Además, el análisis de los datos ha partido de una categorización. Para ello, se ha construido un conjunto de unidades de significado agrupadas en categorías que, en la mayoría de los casos, han sido las mismas que en otros instrumentos (como los relatos abiertos a los egresados), con la finalidad de responder a los objetivos por los cuales se planteó la administración de este cuestionario.

Además, sistemáticamente, todos los datos se han ido contrastando entre sí con las competencias previstas en el plan de estudios de cada una de las titulaciones y con los estudios previos sobre la temática.

El análisis realizado a partir de las categorías y de las unidades de significado creadas ha permitido conocer el tipo de evaluación competencial que se desarrolla en los nuevos grados y los criterios bajo los cuales se evalúan las competencias, así como también documentar el grado de consistencia entre los resultados de una evaluación acreditativa adecuada con la adquisición competencial real o disponer de información acerca de la respuesta formativa periódica de los tutores o profesores en base a las competencias y a los indicadores que ellos mismos editan.

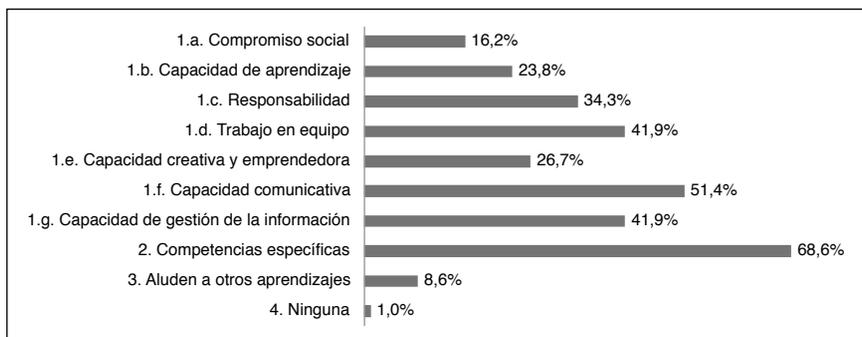
## 6. Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de datos realizado de los cuestionarios de opinión al profesorado universitario de Educación Primaria, Ingeniería Informática, Farmacia e Ingeniería Electrónica han sido muy interesantes y altamente sugerentes, como vamos a ver a continuación.

De acuerdo con las respuestas del profesorado, las competencias que todo egresado de su titulación debería conseguir son, en primer lugar, las específicas de cada titulación (68,6%), seguidas de la capacidad comunicativa (haciendo referencia no solo a la expresión oral y escrita, sino también a otras habilidades, como, por ejemplo, las sociales). La capacidad comunicativa es recurrente en otros agentes informantes de esta investigación.

También son altamente valoradas las relacionadas con el conocimiento de una segunda lengua (51,4%), seguida del trabajo en equipo (41,9%) y la capacidad de gestión de la información (41,9%). Esta última refiriéndose a habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información, pero también a aquellas relacionadas con el conocimiento y el uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información. Las competencias menos valoradas por parte del profesorado universitario de los nuevos grados ha sido principalmente la de compromiso social (16,2%) y la capacidad de aprendizaje, que también ha sido nombrada en pocas ocasiones (23,8%). Sorprende esta última contando el contexto de la investigación es un ambiente universitario. Así pues, se sigue priorizando las competencias propias de la titulación en detrimento de otras competencias demandadas por los empleadores o resaltadas por los mismos egresados.

El trabajo en equipo quizás es una de las competencias más complejas de conocer por lo que se refiere a su adquisición en su transferencia a la práctica profesional. Complejidad que no solo viene dada por su conocimiento o su

**Gráfico 4.** Competencias valoradas por el profesorado universitario

Fuente: elaboración propia.

reconocimiento como una de las competencias básicas del siglo XXI, sino también por su aplicación práctica. Trabajar auténticamente en equipo es algo que realmente es muy complejo y que difícilmente se acaba adquiriendo en la universidad.

A la pregunta «¿Qué entiende usted por “competencia”?», muchas han sido las aportaciones por parte del profesorado, de las cuales destacan:

- Es una capacidad tipo profesional.
- Es la capacidad de reconocer una situación, utilizar el conocimiento y aplicarlo correctamente.
- Es la capacidad de resolver todo tipo de situaciones.
- Es la habilidad de poner en funcionamiento el aprendizaje adquirido.
- Es cualquier actuación consecuencia de poseer un conocimiento previo.
- Es la articulación entre conocimiento y la actitud o el «llevar a cabo» una acción eficaz.
- Es la aptitud de desenvolverse en un campo específico.

Las palabras que más se han utilizado para definir este concepto han sido *habilidad, capacidad y conocimiento*, seguida de acciones tales como *desarrollar, aplicar, saber o resolver*. La competencia es reconocida básicamente como capacidad, habilidad o conocimiento. Se le atribuye una dimensión de aplicación a un contexto profesional en la mayoría de respuestas.

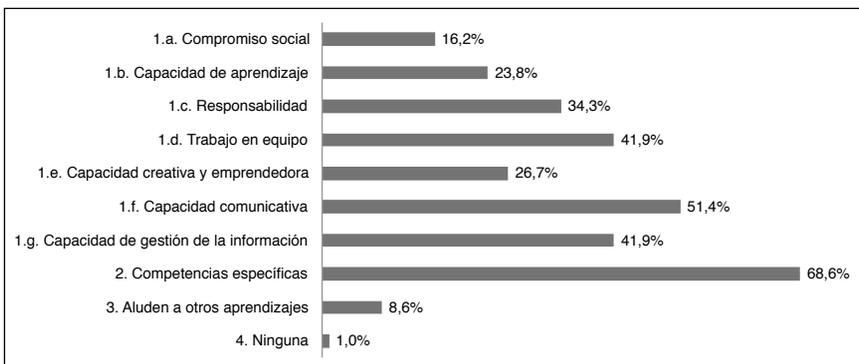
Muchos de los docentes participantes en esta investigación aseguran trabajar por competencias en todas las asignaturas (60%) o en algunas de ellas (36,2%), siendo un mínimo porcentaje el que no trabaja por competencias en ninguna de sus asignaturas (1%) y destacando un 2,9% de la muestra que ha asegurado desconocer si estaban realmente trabajando por competencias. A pesar de que, con la entrada y la vigencia del EEES, trabajar por competencias es un requisito en la universidad, sigue habiendo un colectivo minoritario de docentes que se siguen oponiendo al sistema.

Significativo es destacar la apreciación que hacen los profesores que contestaron afirmativamente cuando señalan que trabajan por competencias desde antes del Espacio Europeo de Educación Superior y de los grados (52,4%), siendo un 40% los que contestan afirmativamente a partir de la implementación de los mismos.

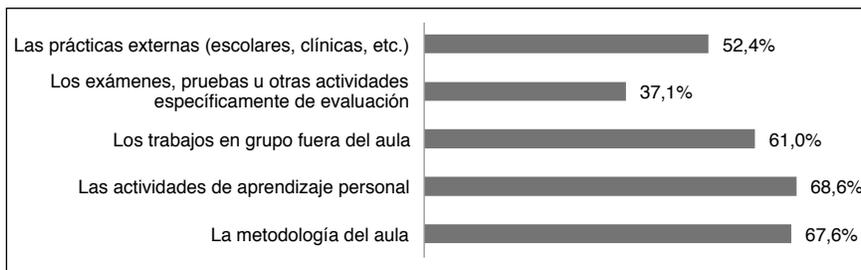
A través de este trabajo explícito por competencias, los profesores perciben que sus estudiantes las han desarrollado en las asignaturas que imparten a nivel satisfactorio, aunque con dificultades notables en algunas de estas competencias (61%). Al concluir el grado, los mismos docentes han asegurado que sus estudiantes han desarrollado estas competencias trabajadas en sus asignaturas al mismo nivel, pero con dificultades (41%) o a nivel satisfactorio en general, es decir, sin ninguna dificultad específica (27,6%). De todos modos, destacamos que un 22,9% de los participantes del cuestionario, es decir, 24 de las 105 personas, ha asegurado desconocer la respuesta a esta pregunta.

Si comparamos los estudios de grado con las anteriores titulaciones de diplomatura, licenciatura o ingeniería, en términos generales, el profesorado universitario considera que, en los nuevos grados, se trabaja más a partir de competencias que en los antiguos estudios (36,2%), aunque muchos de ellos aseguran que antes ya se trabajaba por competencias (20%), que solo han cambiado las cosas a nivel de planificación (15,2%) o que esto siempre depende del profesor que imparte la asignatura (10,5%). Por este motivo, un 70,5% de los docentes ha considerado que sus antiguos diplomados o licenciados adquirían ya esas competencias, frente a solo un 10,5% que considera que no y un 19% que lo desconoce. Tal como podemos observar en el gráfico 4 la amalgama de respuestas a esta pregunta deja entrever cambios poco significativos en la adquisición real de competencias, aunque, eso sí, se convierte en una explicitación a la hora de realizar las planificaciones y las programaciones de los planes docentes, etc.

**Gráfico 5.** Categorización y análisis de las respuestas a la pregunta número 7: «¿Considera que, en los estudios de grado, se trabaja más a partir de competencias que en las anteriores diplomaturas, licenciaturas o ingenierías?»»



Fuente: elaboración propia.

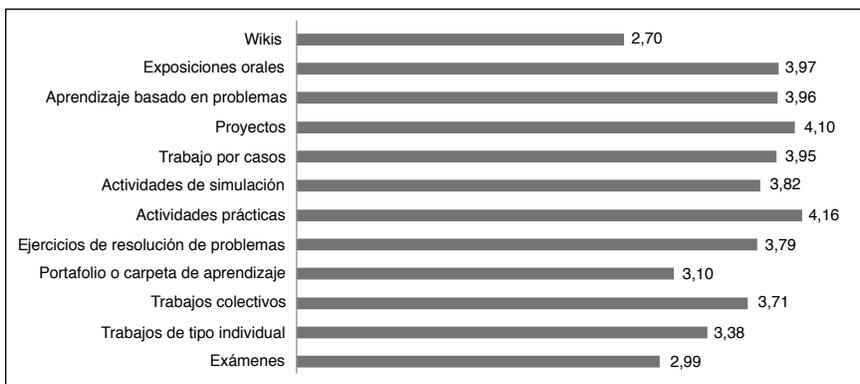
**Gráfico 6.** Vías para el desarrollo de competencias en la universidad

Fuente: elaboración propia.

Centrándonos en el trabajo por competencias en los nuevos grados específicamente, los docentes de las cuatro titulaciones participantes en el proyecto consideran que las mejoras en las vías para el desarrollo de las competencias en la universidad son tanto las actividades de aprendizaje personal (68,6%) como la metodología en el aula (67,6%), así como también los trabajos en grupo fuera del aula (61%). Otras estrategias también muy bien valoradas han sido las prácticas externas (escolares, clínicas, etc.) y, en menor medida, los exámenes, las pruebas u otras actividades (37,1%). Los trabajos de final de grado y las prácticas merecen una mención especial, porque se reconocen como espacios altamente significativos para desarrollar las competencias.

En este mismo marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el profesorado universitario considera que el hecho de trabajar por competencias mejora bastante (un 52,4%) o mucho (un 21,9%) el aprendizaje de sus estudiantes, y un 9,5% de los participantes lo desconocen. De todas formas, desde que estos docentes trabajan por competencias, su sistema de evaluación ha cambiado bastante en algunos casos (un 39%) o poco en otros (un 33,3%), existiendo una gran variedad de respuestas en esta pregunta y destacando que un 18,1% del profesorado sí que asegura haber cambiado mucho su sistema de evaluación desde que trabaja por competencias. Concretamente, las formas de evaluación más valoradas por ser las adecuadas para valorar las competencias que está adquiriendo el alumnado son, principalmente, los proyectos, las exposiciones orales, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo por casos, siendo los elementos menos valorados las wikis y los exámenes, consecutivamente. A continuación, se presentan gráficamente los resultados del cuestionario, con las valoraciones de las siguientes formas de evaluación sobre 5.

A pesar de valorar positivamente el trabajo por competencias, muchos de los profesores universitarios han expresado sus opiniones acerca de las dificultades con las que se encuentran para realizar este trabajo en el aula universitaria. La mayoría de ellos (un 74,3%) considera que una dificultad muy importante son las ratios de alumnos, demasiado numerosos para trabajar por competencias. Otras dificultades son la poca comprensión de estos cambios por parte del profesorado (un 43,8%), la falta de recursos que faciliten este

**Gráfico 7.** Formas de evaluación más adecuadas para la valoración de competencias

Fuente: elaboración propia.

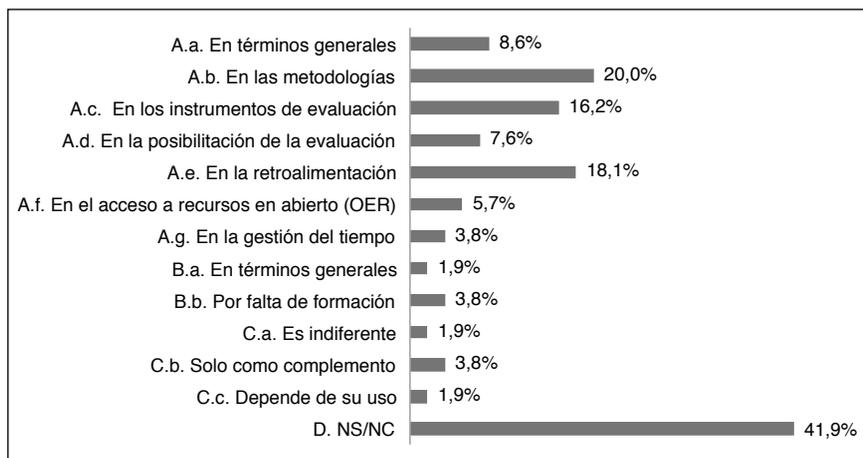
trabajo (un 42,9%), la poca comprensión de estos cambios por parte del alumnado (un 33,3%) o la poca formación recibida sobre este (un 33,3). La demanda de mejores condiciones, especialmente de preparación para el cambio que significó la entrada del EEES, es muy reiterativa, así como el poco soporte ofrecido institucionalmente para poder integrar las competencias en los diseños curriculares universitarios.

A pesar de estos puntos débiles, muchos han sido también los puntos fuertes que han facilitado que estos docentes pudieran trabajar por competencias. Los recursos tecnológicos (un 37,1%), la formación recibida (que algunos profesores habían asegurado no tener) (un 32,4%) o el interés del departamento (un 24,8%) son algunos de estos elementos favorecedores del trabajo por competencias. También se perciben como significativos los cambios de optimización de la docencia cuando la integración de las competencias ha sido bien asimilada por toda la comunidad educativa.

En relación con el uso de las nuevas tecnologías para el trabajo por competencias, muchos de los profesores universitarios han asegurado que sí que facilitan dicho trabajo (un 50,5%) frente a un 29,5% que asegura que no y un 20% que lo desconoce. Específicamente, las nuevas tecnologías ayudan a realizar el trabajo por competencias en aspectos como las metodologías (un 20%), la retroalimentación (un 18,1%) o los instrumentos de evaluación (un 16,2%). En este caso, como en muchos otros que se refieren a las tecnologías, hay que subrayar que las tecnologías por sí mismas no aportan nada ni perjudican en nada, es el uso que se haga de ellas que hará que mejore o no el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, conocer diferentes herramientas y estrategias con soporte tecnológico sí que es bien recibido por los profesores universitarios.

Finalmente, en relación con la última pregunta del cuestionario de opinión al profesorado universitario de los nuevos grados («¿Cómo las utiliza [las tecnologías] para dicha evaluación?»), la mayoría de docentes asegura utilizar las nuevas tecnologías a través del Moodle o de las páginas web de las asignaturas,

**Gráfico 8.** Categorización y análisis de las respuestas a la pregunta 15b: «¿En qué sentido las nuevas tecnologías facilitan el trabajo por competencias?»



Fuente: elaboración propia.

sistemas de cursos en abierto (OER) y/o escritorios o laboratorios virtuales, sobre todo para poder ofrecer a sus estudiantes una evaluación formativa (con retroalimentación) con el uso de actividades de evaluación como las rúbricas e involucrando a otros agentes de la evaluación con la evaluación entre iguales o la coevaluación.

## 7. Conclusiones

El desarrollo del proyecto pretende lograr conseguir contribuciones científico-técnicas en relación con la mejora de la calidad de la docencia universitaria, concretamente en lo que concierne a la comprensión de la perspectiva de los graduados respecto del papel que desempeña la evaluación en la adquisición de competencias y, en concreto, en lo que respecta a la evaluación acreditativa de los aprendizajes en términos de competencias transversales y específicas.

Tal y como ya referenció Cano (2008), trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias como docentes. Debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. Por una parte, respecto a la planificación, puede que cada universidad ofrezca sus propios modelos para la elaboración de los planes docentes. A la vez, disponemos ya de numerosos ejemplos (Zabalza, 2004; Yáñez y Villardón, 2006; Zabalza, 2007) que nos pueden ayudar a realizar una planificación por competencias. Sin embargo, más allá de los instrumentos para lograr esta planificación, se requiere un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinaria y que permita llevar a cabo una integración de saberes y una planificación conjunta. Por otra parte, respecto

al cambio de metodologías, algunas universidades poseen sus propias guías metodológicas muy útiles, que se van implementando en otras universidades.

Pensando desde el punto de vista de los empleadores, Medina y Sanz (2009: 266-267) ya exponían que contar con trabajadores titulados, además de competentes, tiene la extraordinaria ventaja de que no solo permite conocer el capital cultural de la empresa (a través del capital cultural de los trabajadores), sino también incrementarlo, por varias razones: porque el capital cultural es mayor simplemente si «es», es decir, si es visible, reconocido oficialmente; porque podrá ser valorado en los certificados de calidad que la empresa solicite, y porque va a ser tenido en cuenta en la relación con sus proveedores y clientes.

El gran reto sigue siendo la evaluación de las competencias, de aquí la importancia de este estudio y de los resultados aquí expresados.

Respondiendo a los objetivos planteados en el presente estudio, podemos afirmar que los profesores dan cuenta de que el trabajo con competencias ya se estaba realizando previamente al EEES y que ahora se está trabajando más explícitamente en la planificación y en la evaluación, y que las competencias que más se trabajan están relacionadas con las de la propia titulación. Se han identificado estrategias evaluativas de las competencias por parte del profesorado, como, por ejemplo: proyectos, actividades prácticas, etc. Los mismos recursos que ofrece el Moodle también resultan ser los más escogidos por los propios profesores.

Creemos que los retos de futuro en el campo de la evaluación por competencias sería disponer de un repositorio donde todos los profesores pudieran acceder para conocer todas las posibilidades de desarrollo de cada una de las competencias en sus áreas temáticas o en sus campos científicos. Conocer la aplicabilidad de las herramientas, de las estrategias evaluativas y conocer también todas las posibilidades que ofrecen. En este sentido, el presente artículo contribuye a la fundamentación de este posible repositorio.

Otro reto de futuro es incrementar las posibilidades de mejorar la retroalimentación de los estudiantes en su proceso competencial. Saber en qué momento están y que deben de hacer para ser más competentes. Así pues, resulta importante entender que la evaluación de las competencias no sólo es un recurso para la evaluación final, sino que deben implementarse herramientas que favorezcan la evaluación inicial de las competencias, así como la evaluación formativa o de proceso de las mismas.

Otra demanda para el desarrollo competencial de los estudiantes sería tener las condiciones óptimas en clase para su desarrollo. En grupos muy numerosos, este tipo de trabajo se ve inviable.

Acabaríamos suscribiéndonos a lo que avanzaba Moreno (2012): un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y en las prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado. Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido, necesariamente habrá que hacer cambios e innovar.

La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Consideramos que las competencias genéricas y específicas han de trabajarse de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

### Referencias bibliográficas

- ALONSO, M. I. (2010). *Elaboración de una guía para desarrollo-evaluación de competencias en estudiantes universitarios e indicadores para el estudio de la calidad*. Madrid: MEC.
- ÁLVAREZ, I.; ESPASA, A. y GUASCH, T. (2011). The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment. *Studies in Higher Education*, 37(4), 387-400.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.510182>>
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- AQU (2011). *Universitat i Treball a Catalunya 2011: Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQUILINO, A.J.; ANDRÉS, J. de; NIETO, C.; SUÁREZ, M.; PÉREZ, J.R.; CERNUDA, A.; LUENGO, C.; MARTÍNEZ, A.B.; RIESCO, M.; LANVÍN, D.F.; LABRA, J.E.; FONDÓN, M.D. y REDONDO, J.M. (2006). Definición de competencias específicas y genéricas del ingeniero en Informática. *Aula Abierta: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad de Oviedo.
- BAARTMAN, L.K.J.; BASTIAENS, T.J.; KIRSCHNER, P.A. y VAN DER VLEUTEN, C. (2007). Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment programs. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 857-867.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.
- BARTOLOMÉ, A.; CANO, E. y COMPAÑÓ, P. (2011). Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En PAGÉS, T. (coord.). *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 77-85). Barcelona: ICE/Octaedro.
- BOEKAERTS, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1(1), 1-17.
- BOEKAERTS, M.; PINTRICH, R. y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Londres: Academic Press.
- BOLÍVAR, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Formación centrada en competencias (II).
- BOUD, D. (1991). *Implementing student self assessment*. Campbelltown: Higher Education and Development Society of Australasia Incorporated.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3).
- CANO, E. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- COLUMBIA UNIVERSITY COMMUNITY COLLEGE RESEARCH CENTER (2011). *Introduction to the CCRC assessment of evidence series*. Nueva York: Columbia University.

- COROMINAS, E.; TESOURO, M.; CAPELL, D.; TEIXIDÓ, J.; PÉLACH, J. y CORTADA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- DAVIES, H. y ARCHER, J. (2005). Multi-source feedback: Development and practical aspects. *Clinical Teacher*, 2(2), 77-81.
- EL-KOUMY, A. (2010). *Student self-assessment in higher education: Alone or plus?* Recuperado el 4 de febrero de 2015, de <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED513289&site=ehost-live&scope=site>>.
- ERA (2003). *Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. Recuperado el 3 de diciembre de 2014, de <[http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09\\_memoria%20final%20ERA-03.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/09_memoria%20final%20ERA-03.pdf)>.
- ESCUADERO, J.M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Formación centrada en competencias (II).
- GIJBELS, D.; VAN DE WATERING, G.; DOCHY, F. y VAN DEN BOSSCHE, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- GIMENO, J. (2008). *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ MAURA, V. y GONZÁLEZ TIRADOS, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- JONSSON, A.; BAARTMAN, L.K.J. y LENNING, S.A. (2009). Estimating the quality of performance assessments: The case of an «interactive examination» for teacher competencies. *Learning Environments Research*, 12(3), 225-241.
- LAURIER, M.D. (2005). Évaluer les compétences: Pas si simple... *Formation et Profession*, 11(1), 14-17.
- LOCKYER, J. (2003). Multisource feedback in the assessment of physician competencies. *Journal of Continuing Education Health Prof*, 23(1), 4-12.
- MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J. y GONCZI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- MCLOUGHLIN, C. y LEE, M.J.W. (2009). *Personalised learning spaces and self-regulated learning: Global examples of effective pedagogy*. In *Same places, different spaces*. Recuperado el 13 de noviembre de 2014, de <[https://www.researchgate.net/publication/255633932\\_Personalised\\_learning\\_spaces\\_and\\_self-regulated\\_learning\\_Global\\_examples\\_of\\_effective\\_pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/255633932_Personalised_learning_spaces_and_self-regulated_learning_Global_examples_of_effective_pedagogy)>.
- MEDINA, O. y SANZ, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: Referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educación*, 348, 253-281.
- MORENO, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado el 3 de marzo de 2015, de <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/84/76>>.
- NICOL, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *REAP International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility*. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de <[https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/Principles\\_of\\_good\\_assessment\\_and\\_feedback.pdf](https://www.york.ac.uk/media/staffhome/learningandteaching/documents/keyfactors/Principles_of_good_assessment_and_feedback.pdf)> [Consulta: 6 septiembre 2008].
- NICOL, D. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- OOSTERBAAN, A.E.; VAN DER SCHAAF, M.; BAARTMAN, L.K.J. y STOKKING, K.M. (2010). Reflection during portfolio-based conversations. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 151-160.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). *Posibilidades del portafolios como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias*. Madrid: MEC.
- POZO, J.I. y PÉREZ, M.P. (coords.) (2008). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M.S. y GÓMEZ, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356.
- SCALLON, G. (2004). *La evaluation des apprentisages dans une approche par competences*. Québec: Ed. Le Renouveau Pédagogique.
- SEGERS, M. y DOCHY, F. (2001). New Assessment Forms in Problem-based Learning: The value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 327-343.
- SHERMAN, R.; TIBBETTS, J.; WOODRUFF, D. y WEIDLER, D. (1999). *Instructor competencies and performance indicators for the Improvement of Adult Education Programs*. Washington: Office of Vocation and Adult Education.
- STEPHEN, R. y SMITH, R. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency-based Curriculum. *Academic Medicine*, 78(1), 97-107.
- VALDERRAMA, E. (coord.) (2009). *Avaluació de competències al projecte de final de grau i de màster a les Enginyeries*. Recuperado el 3 de marzo de 2015, de <[http://www.aqu.cat/doc/doc\\_21214293\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_21214293_1.pdf)>.
- VILLARDÓN, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ZABALZA, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <[www.usc.es/~ffarma/EEES/guia\\_prof\\_miguel\\_zabalza.doc](http://www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc)>.
- (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Recuperado el 14 de enero de 2015, de <[http://www.uib.es/ice/cfp\\_univ/3.pdf](http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf)>.
- (2011). El Practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.