

Pérez Granados, L., Peña, N., Alcaraz, N. & Fernández Navas, M. (2025). El Plan Bolonia y la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía, dos décadas después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 51-68.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114151>

El Plan Bolonia y la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía, dos décadas después

The Bologna Plan and evaluation in initial teacher training in Andalusia, two decades later

Laura Pérez Granados

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0001-6284-9614>

Noemí Peña Trapero

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0003-4721-1975>

Noelia Alcaraz Salarirche

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-5296-5248>

Manuel Fernández Navas

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Resumen

El proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la Declaración de Bolonia en 1999 ha sido fundamental en la reconfiguración del sistema universitario. Este movimiento buscaba la homologación de grados, la movilidad estudiantil y la mejora de la calidad educativa a nivel europeo. En paralelo, se reconoció la necesidad de revisar la formación del profesorado para adaptarla a los cambios sociales y demandas educativas emergentes. En este contexto, se planteó la importancia de evaluar cómo los planes de estudio influían en el desarrollo de las competencias docentes en las universidades andaluzas de formación de profesorado, en consonancia con el Plan Bolonia, más de dos décadas después de su implementación. Los resultados presentados en este artículo provienen de una investigación continuada sobre la formación docente, cuyo objetivo es analizar el impacto del EEES en la evaluación en la formación inicial del profesorado, destacando tanto los avances como los desafíos en la implementación de nuevas prácticas evaluativas. El análisis revela la complejidad de adaptar la evaluación a los nuevos paradigmas educativos y la necesidad de promover prácticas más reflexivas y diversificadas. Este enfoque refleja la importancia de seguir trabajando hacia la transformación de una conceptualización sobre la evaluación, anclada en la rendición de cuentas y continuamente vinculada a la obtención de notas.

Palabras clave: evaluación; reformas educativas; formación del profesorado; competencias docentes; educación superior.

Contacto: Noelia Alcaraz Salarirche. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, noe@uma.es.

Proyecto I+D+i en el marco operativo FEDER Andalucía 2014-2020. (UMA18-FEDERJA-12) Titulado: "El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)".

Abstract

The implementation process of the European Higher Education Area (EHEA) since the Bologna Declaration in 1999 has been pivotal in reshaping the university education system. This movement aimed at standardizing academic degrees, promoting student mobility, and enhancing educational quality at the European level. Concurrently, there was recognition of the need to revise teacher training to adapt it to social changes and emerging educational demands. In this context, the importance of evaluating how study plans influenced the development of teaching competencies in Andalusian teacher training universities was raised, in line with the Bologna Plan, more than two decades after its implementation. The analysis reveals the complexity of adapting assessment to new educational paradigms, as well as the need to promote more reflective and diversified practices. Despite the advances towards a student-centered approach and their autonomy, challenges persist at various institutional levels. This approach reflects the importance of continuing to work towards the transformation of a conceptualization of evaluation, anchored in accountability and continually linked to obtaining grades.

Keywords: evaluation; educational reforms; teacher training; teaching competencies; higher education.

Introducción

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inicia con la Declaración de Bolonia en 1999, una de las reformas universitarias más significativas en la historia de la educación superior. El propósito principal de la iniciativa es la declaración de un sistema de grados académicos comparables a nivel europeo, promoviendo la movilidad entre estudiantes, docentes e investigadores, garantizando la calidad de la enseñanza y reconociendo la dimensión europea de la educación superior.

En paralelo, el ámbito pedagógico había expresado la necesidad de una revisión profunda en la formación del profesorado, orientada a reflejar los cambios sociales y los avances en la investigación educativa. El tránsito al EEES se percibía como una oportunidad para redefinir los planes de estudio, revitalizar los entornos académicos de las facultades de educación y actualizar las prácticas pedagógicas. En este marco, se buscaba que el estudiantado fuese el principal beneficiario de esta transformación, con una formación más flexible que le permita ajustarse a los constantes cambios de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta la estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía), que impulsa y estima sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas, es necesario revisar si el Plan Bolonia responde a estos retos. A más de dos décadas de su implementación, resulta pertinente analizar cómo los planes de estudio de las universidades andaluzas, en línea con este proceso, han promovido transformaciones en el desarrollo de competencias profesionales docentes en la formación inicial de profesorado.

Los resultados presentados en este artículo son fruto del trabajo realizado por el Grupo de investigación HUM 311 "Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía", de la Universidad de Málaga, enmarcado en una línea de investigación continuada que se remonta a los años 90, cuando se realizó un estudio pionero sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de Andalucía. Los hallazgos obtenidos al analizar los programas de prácticas revelaron una tendencia por parte del alumnado a imitar y reproducir comportamientos considerados exitosos en el entorno escolar. Tras la adopción del EEES, el grupo actualizó dicha investigación, de la que se deriva este artículo, para evaluar el impacto de los nuevos planes de estudio en las Facultades de Educación andaluzas. A partir de este planteamiento, surge el propósito central de este artículo, el cual se enfoca en la evaluación como elemento clave que atraviesa todos los aspectos del proceso educativo y que juega un papel fundamental en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de esta investigación proporcionan una

mirada compleja y contrastada a la formación inicial en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía, ofreciendo una perspectiva a los 17 años de la implementación del EEES y 33 años después del primer proyecto que abordó esta misma temática.

Marco conceptual

Competencias y Formación docente en el EEES

El proceso de Bolonia representa un hito trascendental en la historia de la educación superior, caracterizado por una reforma profunda y global que busca transformar los paradigmas tradicionales del sistema universitario. Este cambio se fundamentó en la necesidad de reorientar el propósito de la formación universitaria hacia el desarrollo de competencias y habilidades que permitiera al estudiantado adaptarse de manera efectiva a un entorno social y laboral en constante evolución (Pérez Gómez, et al, 2009; Pérez Gómez, 2016).

En este sentido, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE estableció una definición de competencias que enfatizaba la capacidad de los individuos para responder de manera adecuada a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas. Estas competencias comprenden tanto habilidades prácticas y conocimientos como aspectos emocionales, valores éticos y actitudes, que se combinan para lograr una acción eficaz (OCDE, 2003). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por implementar este enfoque, han surgido desafíos en la práctica, como la adecuada integración de las competencias en los planes de estudio o la inclusión de la evaluación formativa. En una investigación llevada a cabo por Pérez Gómez, et al, (2009), y mencionada por AUTOCITA se exploraron los fundamentos del EEES en relación con las competencias, inspirándose en el concepto de cualidades humanas fundamentales propuesto por Walker y Nixon (2007), Nussbaum (2002) y Winter y Maisch (1996)-en el que se clarificaban los principios del nuevo modelo del EEES-. Este enfoque de las competencias es completamente holístico, abarcando una serie de dimensiones que complejizan y aportan relevancia a lo formativo. De acuerdo con Pérez Gómez y Soto Gómez (2021), no solo se tiene en cuenta los conocimientos, sino las habilidades, emociones, actitudes y valores trascendiendo lo meramente técnico. En el ámbito de la formación docente que nos ocupa, Espinoza y Campuzano (2019) indican que la definición de competencia está enfocada al quehacer profesional en el contexto educativo. Estas se definen como el conjunto de saberes que pone en marcha el profesorado y que le permiten planificar y diseñar los aprendizajes del estudiantado. Este cambio de paradigma educativo hacia el desarrollo de competencias profesionales debiera haber transformado la formación docente, impulsando un modelo alejado de lo meramente reproductivo. El objetivo era principalmente estimular la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones con respecto a su aprendizaje, así se desprende en la Orden ECI respecto a la competencia para “asumir el ejercicio de la función docente para adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida” (pp. 53747-53748). A pesar de este impulso del EEES hacia un enfoque más reflexivo en la formación docente, es esencial evaluar si realmente ha mejorado la calidad de la formación universitaria. Ellis y McNicholl (2015) señalan que, a pesar de los esfuerzos por promover un aprendizaje más activo y significativo, persisten interrogantes sobre la adecuada adaptación de las universidades al nuevo marco educativo.

Transformación de la evaluación en el EEES

En el contexto que venimos abordando, es esencial explorar el papel central que desempeña la evaluación en el proceso educativo, especialmente a la luz del impacto que ha tenido en el proceso de convergencia hacia el EEES, como indica López (2006). Los sistemas de evaluación no solo son elementos clave en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también constituyen uno de sus fundamentos esenciales (De Miguel, 2005).

El ajuste hacia la enseñanza por competencias y la necesidad de desarrollar una enseñanza centrada en el estudiantado (Gibbs, 1995) establece un enfoque cualitativo de la evaluación que representa un avance hacia la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001), hacia un proceso complejo de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida. Este

cambio, como sostiene Santos Guerra (2014) implica pasar de la “evaluación de los aprendizajes” a la evaluación “para los aprendizajes y la evaluación como aprendizaje”. De esta manera, se avanza desde un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo -calificación- hacia un proceso más profundo y significativo, donde el estudiantado se involucra activamente en su proceso de aprendizaje -evaluación-. Como señalan Tejada y Ruíz (2016) y Ríos (2020), la evaluación de las competencias en educación superior posee un formativo, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aprender durante el proceso evaluativo. Como plantea Sverdlick (2012) el carácter formativo de la evaluación implica que tanto profesorado como alumnado, “construya nuevos conocimientos en el transcurso del propio proceso, el cual resulta indisociable del enseñar y del aprender” (p. 169). De otra forma lo señala Imbernón (2009) cuando afirma que el profesorado no solo tiene que preocuparse por qué hacer o por cómo hacerlo, sino también por el por qué y cómo quiere que sus estudiantes aprendan. Por lo que el reto del plan Bolonia era trascender hacia un sistema de evaluación formativa, educativa, coherente con los propósitos de esta nueva cultura pedagógica en la universidad basada en el desarrollo de competencias.

Objetivos de la investigación

Uno de los ejes fundamentales del proyecto más amplio consistía en identificar en qué medida se han desarrollado en la práctica de la formación inicial de docentes, tanto desde la perspectiva del profesorado como del estudiantado, los principios pedagógicos previstos en el Plan Bolonia. Para este artículo, en base a la relevancia de los resultados obtenidos, nos hemos limitado a profundizar en un aspecto clave en la mejora del aprendizaje del alumnado, la evaluación. Con base a lo anterior, cabe especificar los siguientes objetivos:

1. Explorar las percepciones del estudiantado y del profesorado sobre la evaluación en la formación inicial de docentes en Andalucía, en línea con el EEES.
2. Identificar prácticas de evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias docentes y promuevan un desarrollo profesional de calidad para el futuro profesorado.

Diseño metodológico

El método de este estudio se basa en una fase específica de una investigación más amplia y global, sustentada en un enfoque de investigación mixto (Creswell y Creswell, 2022). Este enfoque combina tanto elementos cuantitativos como cualitativos para abordar con profundidad los retos y transformaciones experimentados en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria en las ocho facultades de Educación de la región de Andalucía. Se integran, por tanto, una parte descriptiva y cuantitativa, mediante un análisis de muestras del alumnado de prácticas y los tutores/as académicos, junto con un análisis documental de los Planes de estudio oficiales; y otra parte cualitativa, basada en ocho estudios de caso. Siguiendo los principios de Hernández et al., (2003) y Denzin (2010) se busca principalmente dar coherencia al proceso de investigación, empleando diferentes métodos para una comprensión holística del fenómeno estudiado. Esta perspectiva coincide con la noción de triangulación metodológica propuesta Creswell y Poth (2020) donde se busca la validación cruzada de los hallazgos permitiendo una mayor comprensión y solidez de los resultados obtenidos.

Este diseño metodológico del proyecto general se ha desarrollado en tres fases. En la primera fase, se llevó a cabo un análisis inicial de carácter descriptivo-cuantitativo, en la que se exploraron y analizaron los cambios en los planes de estudio de educación en Andalucía tras la implementación del Plan Bolonia. Este análisis documental comprendió una revisión exhaustiva de los planes de estudio y sus desarrollos en los Grados de Educación Infantil y Primaria en las ocho provincias. Además, se recopilaron las opiniones de estudiantes y docentes mediante dos cuestionarios, uno adaptado para cada grupo, basados en la investigación de 1991, con el fin de abordar el desarrollo del pensamiento práctico y las competencias profesionales. La validación fue realizada por un panel de ocho expertos, incluyendo a investigadores sobre la temática, profesorado experimentado y recién egresados de ambas titulaciones. El objetivo fue definir las variables de

medición y las especificaciones de la herramienta. Este cuestionario se realizó en línea, a través de la plataforma Lime Survey versión 3.15.9 facilitada por el Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga y constaba de tres partes diferenciadas: 1) datos de naturaleza sociodemográfica; 2) la visión y posición pedagógica de la formación docente; 3) la experiencia en el título en el marco del EEEES (Martín-Alonso y Pañagua, 2022). Con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad, se realizó un pilotaje donde se incorporaron preguntas inversas como indicadores para evaluar su coherencia e idoneidad. Como resultado, se integraron nuevas preguntas cerradas y de opción múltiple. En la segunda fase del proyecto, para profundizar en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, se llevaron a cabo un estudio de casos en cada una de las universidades seleccionadas. Para esta fase de comprensión, se recopiló la información a través de entrevistas semiestructuradas, basadas en el enfoque propuesto por Jorrín et al., (2021). Las entrevistas abordaban áreas de interés común que incluyen la identidad docente y la preparación para la práctica profesional, así como aspectos generales del Grado. La finalidad era explorar sus creencias sobre la profesión docente para analizar su influencia en el desarrollo de competencias profesionales. En la tercera fase del estudio, se realizó un estudio multicasos que integró la comprensión de cada caso, comparando los procesos pedagógicos antes y después de la reforma del EEEES. Esta comparación se realizó mediante la triangulación de información entre las entrevistas, los cuestionarios y el análisis documental. Se examinaron los resultados obtenidos en los estudios de caso, destacando las luces y sombras en el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes, así como la influencia de los cambios en los planes de estudio en la evaluación y mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

El presente artículo se nutre de esta tercera fase de contraste, derivada del informe multicasos previamente descrito. En particular, nos enfocamos en un eje fundamental ya mencionado: la evaluación. Este aspecto destacó por su relevancia y significado, ya que nos permite conocer no solo la forma en que se ha realizado la evaluación en este nuevo contexto educativo, sino también sus repercusiones y efectos en la formación inicial de profesionales de la educación.

Población y muestra

Con relación a la composición de la muestra para aplicar el cuestionario (parte cuantitativa), se contó con la participación de un grupo completo de estudiantes de cuarto curso en cada uno de los Grados de Educación Infantil y Primaria y se invitó al profesorado con docencia en estos grupos a participar en el cuestionario específico para este sector. En cuanto al estudiantado, la población total de estudiantes de cuarto curso alcanza los 4020 (1380 de Educación Infantil y 2640 de Educación Primaria). Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5, el tamaño muestral se calculó en al menos 351 estudiantes de ambas titulaciones, con una muestra definitiva conformada por 790 participantes. De esta muestra, 341 pertenecían al Grado de Educación Infantil (la muestra necesaria era de 301) y 449 al Grado de Educación Primaria (la muestra necesaria era de 336). En cuanto a los criterios de selección, se dio preferencia a los estudiantes con experiencia en los Grados de Infantil y Primaria, por ello se eligió cuarto curso, y también se empleó el criterio de disponibilidad y accesibilidad. Respecto al profesorado la muestra se alcanza en un total de 343 docentes participantes (la muestra necesaria era de 318), de un total de 1832 el total de profesorado en las ocho facultades.

En la parte cualitativa, es decir, para el estudio multicasos, se establecieron criterios rigurosos de selección de participantes, que incluyeron el proceso de negociación y acuerdo por parte de cada uno de ellos y por parte del decano o decana de cada facultad. Para la realización de las entrevistas, en la selección del profesorado, se priorizó la accesibilidad, un criterio común en la mayoría de las investigaciones. El segundo se centró en la experiencia en el tránsito entre los planes de estudio, ya que se consideró que aquellos que han vivido este cambio podrían proporcionar una comprensión más profunda del tema. Además, se dio prioridad a aquel profesorado que han desempeñado cargos de gestión o coordinación en los planes de estudio, lo que garantiza un conocimiento único y amplio tanto a nivel organizativo como académico.

Respecto a los criterios de selección del estudiantado, al igual que con el profesorado, el muestreo fue intencional, donde la accesibilidad fue un criterio fundamental.

Para una mejor comprensión de la información, a continuación, se muestran las tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, en las que se recogen tanto las estrategias empleadas, el número de informantes como las claves y códigos empleados para identificarlos.

Tabla 1

Instrumentos, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Málaga

Málaga (UMA)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
		Estudiantes	Equipo Decanal	(PD)	-	
			Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			68
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	46	93
			Grado en Educación Primaria	-	47	

Tabla 2

Instrumentos, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Sevilla

Sevilla (US)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	1	5
			Grado en Educación Primaria	(DP)	2	
		Estudiantes	Equipo Decanal	(PD)	1	
			Grado en Educación Infantil	(EI)	2	5
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			13
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	35	91
			Grado en Educación Primaria	-	56	

Tabla 3

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Almería

Almería (UAL)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	8
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
		Estudiantes	Equipo Decanal	(PD)	2	
			Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6

		Grado en Educación Primaria	(EP)	2	
Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil		29	
		Grado en Educación Primaria			
	Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	70	158
		Grado en Educación Primaria	-	88	

Tabla 4

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Cádiz

Cádiz (UCA)	Entrevistas semiestructu radas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	7
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
		Estudiantes	Equipo Decanal	(PD)	1	
			Grado en Educación Infantil	(EI)	2	4
			Grado en Educación Primaria	(EP)	2	
Cuestionario	Profesorado		Grado en Educación Infantil		21	
			Grado en Educación Primaria			
	Estudiantes		Grado en Educación Infantil		50	78
			Grado en Educación Primaria		28	

Tabla 5

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Córdoba

Córdoba (UCO)	Entrevistas semiestructu radas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	8
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
		Estudiantes	Equipo Decanal	(PD)	2	
			Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
Cuestionar io	Profesorado		Grado en Educación Infantil		65	
			Grado en Educación Primaria			
	Estudiantes		Grado en Educación Infantil		20	61
			Grado en Educación Primaria		41	

Tabla 6

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Granada

Granada (UGR)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Equipo Decanal	(DI) (DP) (PD)	3 2 1	6
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	(EI) (EP)	2 3	5
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria			50
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	-	40 85	125

Tabla 7

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Huelva

Huelva (UHU)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Equipo Decanal	(DI) (DP) (PD)	3 3 1	7
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	(EI) (EP)	3 3	6
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria			67
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	52	119

Tabla 8

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Jaén

Jaén (UJA)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Equipo Decanal	(DI) (DP) (PD)	3 3 -	6
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria	(EI) (EP)	3 3	6
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria			30
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	28	65

Tabla 9
Muestra total

Entrevistas semiestructura- das	Profesorado Estudiantes	TOTAL	53
		TOTAL	38
Cuestionarios	Profesorado Estudiantes	TOTAL	343
		TOTAL	790

Análisis de la información

El análisis cualitativo realizado se basa en los estudios de caso del informe multicasos, utilizando una estrategia de categorización para explorar las relaciones complejas y profundas entre la información recopilada (Taylor y Bogdan, 1996, Flick, 2023). Este enfoque inductivo permitió la emergencia de nuevas categorías y la comprensión de los vínculos entre ellas (Glaser y Strauss, 1967). La información de las entrevistas se organizó en categorías y subcategorías, partiendo de las preguntas desarrolladas en las entrevistas (ver Tabla 10) e incluyendo aspectos como la coordinación docente, las prácticas externas, el trabajo fin de grado, la tutorización, la evaluación, la relación profesorado-estudiante, el desarrollo profesional docente universitario, la organización temporal y espacial, y la cultura tecnocrática entre estudiantes y profesorado presentes en otros apartados del universo de intereses del guión de las entrevistas.

Tabla 10
Categorías previas

Evaluación: ¿Considera que evalúa a su alumnado según sus principios pedagógicos?, ¿Se considera un docente que es capaz de evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna? ¿Qué mejoraría?	
Pluralidad	¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?, ¿Los ha elegido o estaban impuestos? En tal caso ¿Cuál es en su opinión, los instrumentos que mejor evalúan el aprendizaje del alumnado?...
Relación con el aprendizaje	¿La evaluación del alumnado cree que le sirve para aprender? En caso afirmativo, comente alguna estrategia que utilice en sus asignaturas para contribuir a ese fin, ¿Cree que tal y como plantea la evaluación le sirve al alumnado para reflexionar sobre su identidad docente? En caso afirmativo, ponga un ejemplo ...

El análisis se llevó a cabo con el software MAXQDA v.2021 incluyendo también las categorías emergentes (Ver Tabla 11). Esta información se contrastó con documentos oficiales de cada universidad (Ver Tabla 12) y con los cuestionarios.

Tabla 11
Categorías emergentes

Categoría	Universidad(es)
Preocupación por la coherencia en la evaluación, pero falta de herramientas	UAL, UJA, UMA
El examen para la calificación	UCO, UGR, UJA, UMA, UHU, US, UAL
La ratio como limitación	UGR
Escasez de buenas prácticas en evaluación (portafolio, retroalimentaciones, etc.)	UMA
La evaluación como trámite	UCA, US

Tabla 12

Documentos oficiales consultados en todas las Universidades

Documentos oficiales consultados
<ul style="list-style-type: none">- Guías oficiales de asignaturas- Distribución de créditos y ordenación temporal- Plan de estudios- Planificación de las enseñanzas en el Grado de Educación Infantil- Planificación de las enseñanzas en el Grado de Educación Primaria- Resúmenes de reuniones de coordinación de los Grados en Infantil y Primaria- Baremos Generales de méritos para todas las plazas de Personal Docente e Investigador Contratado

El análisis cuantitativo se desarrolla a través de un análisis de muestras de los cuestionarios equivalentes y actualizados, tanto para el profesorado como para el alumnado, describiendo las opiniones de los distintos participantes en ambas titulaciones sobre su imaginario pedagógico, las experiencias de aprendizaje del alumnado tanto en los módulos teóricos como en el Practicum, y el desarrollo de su pensamiento práctico o competencias profesionales. Para el análisis de la documentación se llevó a cabo un análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades andaluzas en los Grados de Infantil y Primaria, atendiendo a la extensión de cada uno de sus módulos y asignaturas, la personalización de la enseñanza y la carga docente para el profesorado. Los resultados y discusión presentados a continuación profundizan en los aspectos más relevantes relacionados con la evaluación fruto de ese estudio multicasos. Los hallazgos y su correspondiente análisis se abordan en cinco categorías identificadas las cuáles convergen en cada una de las universidades analizadas y conforman dichos apartados.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio proporcionan una visión detallada sobre la forma en que la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía ha evolucionado en respuesta a las directrices del EEEs.

Percepción del profesorado sobre los cambios en el sistema de evaluación tras el EEEs: La eterna confusión

Los cambios estructurales propuestos por el Plan Bolonia no solo impactaron en la organización de los planes de estudio, sino que también plantearon nuevos desafíos en cuanto a la forma en que se concibe y se lleva a cabo la evaluación en el contexto universitario. Al aspirar a un enfoque competencial de la enseñanza, el Plan Bolonia promovió la idea de que la formación del estudiantado debe ser holística y orientada al desarrollo de competencias relevantes para el ejercicio profesional. Este cambio paradigmático exigió una revisión profunda de las prácticas evaluativas tradicionales, en este sentido, un gestor de la universidad expresa su percepción sobre el Plan Bolonia de este modo:

“Como planteamiento teórico el EEEs me parece muy utópico, necesario, incluso un modelo válido si tuviéramos..., si se hubiera dotado de los recursos que necesita. Yo entiendo que ha sido muy políticamente pretencioso queriendo implantar un EEEs, con los mismos recursos de los que disponíamos antes. Y es que eso no es viable, no es posible”. (DG-US)

En los hallazgos encontrados en las ocho provincias andaluzas, se observa una diversidad de enfoques en las distintas universidades. No obstante, en las entrevistas se evidencia un reconocimiento generalizado por parte del profesorado de la necesidad de diversificar los métodos de evaluación más allá del examen tradicional:

“El examen es uno de los procedimientos de evaluación que empleo en mi asignatura, pero no el único para calificar, también me apoyo en otras herramientas como el debate, la exposición oral, el portafolios...” (DP-UCO).

Sin embargo, esto contrasta con los resultados obtenidos en los cuestionarios donde el 83,8% de estudiantes manifiesta que el examen ha sido la herramienta más utilizada para superar una asignatura. Otro docente así lo expresaba:

“¿Ha cambiado la evaluación que hacemos en la universidad? No. Nos hemos limitado a declarar unas competencias, pero no hemos cambiado la evaluación”. (DP-UGR)

La declaración de otro docente podría arrojar luz sobre los obstáculos encontrados en la implementación de los cambios:

“Si tengo un grupo de 120 alumnos, y les digo, sí venga, esto lo vamos a evaluar con ensayo... ¿cuántas horas tengo yo que estar corrigiendo 120 ensayos si los quiero corregir bien?”. (DP-UGR)

Se reconocen así, desafíos en la implementación de nuevos modos de evaluación, debidos a la alta ratio de estudiantes, la sobrecarga de trabajo y la falta de recursos adecuados, que limitan el buen funcionamiento de prácticas evaluativas más formativas. Lo cual subraya la urgente necesidad de políticas y recursos que respalden la implementación de estas prácticas, tal y como expresaba otro docente acerca de su preocupación sobre cómo los cambios propuestos por el EEEES no se han reflejado adecuadamente en la metodología educativa ni en los procesos de evaluación, pues según su experiencia, las clases siguen teniendo un enfoque predominantemente teórico-académico, y la evaluación se centra en pruebas memorísticas.

Sin embargo, aunque no se han de obviar las dificultades organizativas y estructurales que se han encontrado en la implementación de los nuevos Planes, bien es cierto, que en lo referido a la evaluación, la dificultad no solo viene dada por las condiciones, sino por las contradicciones históricas en lo que respecta a la conceptualización sobre el término. Álvarez Méndez (2001) ya expuso la idea de evaluación como “encrucijada de contradicciones”:

“Así junto a la importancia que se concede a la evaluación formativa, desde la administración no se facilitan los medios ni los mecanismos para concretarla en ninguna forma [...] Del aprender a aprender tan valorado, nada se dice cuando se trata de valorarlos de otro modo, coherente con las ideas en las que se inspiran” (p. 43).

Aún existen, tanto en los discursos como en las prácticas, ambivalencias sobre lo que significa evaluar formativamente. Cabe recordar, tal y como plantean Morales y Fernández (2022), que “cuando el objetivo es tener un instrumento para poder calificar una tarea en el momento de su entrega, entonces la finalidad es sumativa, no formativa” (p. 40). Es necesario revisar las concepciones existentes en torno a la idea de evaluación formativa, esclareciendo qué intenciones subyacen a la práctica evaluadora y al servicio de qué acaban estando tales prácticas. Mientras la intención sea netamente sumativa, es decir, dirigida a la obtención de notas, la confusión sobre el sentido de la evaluación está servida.

Esta reflexión dirige su atención también hacia el sentido del tan codiciado feedback. Así por ejemplo en el contexto de las universidades analizadas, es evidente que la información específica sobre la retroalimentación (Bjuland y Helgevold, 2018; AUTOCITA) proporcionada al estudiantado es escasa en su mayoría. Cuando se ofrece, no siempre se lleva a cabo de manera uniforme en todas las asignaturas, lo que resalta posibles inconsistencias en la aplicación del feedback por parte del profesorado. Una estudiante menciona:

“No se suele hacer. Ahora con el TFG sí, pero en el resto de las asignaturas no” (EI-UGR).

Esta información proporcionada en las entrevistas se refleja en los resultados cuantitativos del estudio, siendo un punto clave de conflicto, ya que el 45% del estudiantado considera que la retroalimentación ha sido fundamental en su proceso formativo, mientras que un 46% opina lo contrario. Muchos estudiantes siguen recibiendo feedback solo al conocer las calificaciones, lo que genera confusión y frustración. Esto se hace visible en la siguiente declaración:

“Yo creo que me hubiese aportado más que el profesor me hubiera dicho ‘esto lo has hecho bien’, ‘por aquí vas por buen camino’, ‘tu esfuerzo está dando su recompensa’, más que una nota del examen [...] más que esperar al final de la asignatura” (EI-UJA)

Aunque el estudiantado valora altamente el feedback, señala que este aspecto aún no se está implementando pues como añade otro participante:

"Siguen siendo pocos los docentes que proporcionan feedback" (EI-HU).

Este reclamo del alumnado pone sobre la mesa la importancia de la retroalimentación durante los procesos de aprendizaje; sin embargo, también ponen el foco sobre el hecho de que tales demandas no son tanto por la preocupación de sus procesos de aprendizaje sino por la obtención de las calificaciones. Se espera feedback sobre la/las tarea/s que les dirigen a una nota u otra, bajo la premisa de tener la oportunidad de rehacerlas y/o reajustarlas, pero la intención aquí sigue sin ser del todo formativa (se hablará sobre ello en el último apartado de esta discusión, donde se aborda la prevalencia del valor de cambio del conocimiento).

Percepción del alumnado en los procesos de evaluación: entre la utilidad esperada y la realidad experimentada

Los resultados revelan una discrepancia significativa entre la percepción del alumnado y la implementación real de estrategias participativas en los procesos de evaluación. Aunque existe un reconocimiento generalizado por parte del profesorado en varias provincias, sobre la importancia de involucrar al estudiantado en su propia evaluación:

"La formación se la estamos dando ahora para que sean críticos, críticos consigo mismos" [...] (PP-UJA)

Los resultados sugieren que el alumnado a menudo percibe la evaluación como una herramienta para aprobar en lugar de para aprender. Así se refleja en el cuestionario, donde el 73,3% del estudiantado manifiesta que la evaluación no les ha servido para aprender. Esta discrepancia indica la necesidad de abordar la percepción del alumnado sobre el propósito y la utilidad de la evaluación, así como de promover una comprensión más profunda y significativa del proceso de evaluación entre el estudiantado.

"Eran varias asignaturas a las que venías, te sentabas enfrente, el profesor daba el PowerPoint...te ibas a tu casa, te aprendes los apuntes de memoria, vienes, lo sueltas y ya tienes tu nota" (EI-UGR).

El estudiantado está sobre todo enfocado en cumplir los requisitos para la calificación (evaluación sumativa), lo que sugiere que puede no estar percibiendo la utilidad y el sentido de la evaluación en su proceso de aprendizaje (evaluación formativa). Las siguientes declaraciones de una docente y una estudiante, resultan muy ilustrativas al afirmar que:

"Los estudiantes parecen comprender su lugar en este proceso y cuentan que van a clase con la disposición de coger apuntes para el examen y saber qué será necesario para pasar la prueba escrita" (DI-UGR).

"Yo te entrego algo y quiero saber que lo he hecho bien porque luego te encuentras sorpresitas en las evaluaciones. [...] No me hace gracia que tu entregues algo que te va a valorar y puntuar para tu nota y no sepas la nota hasta que ya no pones las actas". (EP-AL)

Como se expresaba al final del apartado anterior, el reclamo, la mayoría de las veces y no sin falta de razón, se dirige hacia la consecución de las notas. Esperan que la utilidad de las evaluaciones radique en su capacidad para aprobar, no tanto para aprender.

Por otra parte, se observa una preocupación latente en el alumnado respecto a su preparación para realizar evaluaciones formativas en su futura labor como docentes. Esta inquietud se manifiesta a través de diversas perspectivas y declaraciones recogidas en las entrevistas realizadas en las diferentes provincias donde se observa que en algunas el estudiantado expresa dificultades para implementar los principios pedagógicos en la evaluación real en el aula, lo que refleja una brecha entre lo teórico y lo práctico. Algunos estudiantes, incluso aquellos que valoran la autoevaluación y la reflexión del profesorado, admiten sentirse poco preparados para evaluar en el aula o consideran esta tarea muy difícil:

"Es algo que tengo pendiente de un hilo porque no nos han formado en cómo podemos evaluar, es uno de los puntos flojos de los trabajos que hago porque no sé hacerlo" (EP-UCA).

"[...] Evidentemente la teoría me la sé y sé que hay que observar, que es importante registrar la información cualitativa, pero luego para mí es muy contradictorio, es muy chocante con los informes que luego tienes que llenar. Es que no te puedo ni contestar porque he visto profesores que me encantan cómo trabajan en sus clases, pero al final llega la evaluación y ...". (EI-UCA)

El ámbito de la evaluación resulta difícil para el alumnado, que cree que en la teoría es importante diferenciar la evaluación formativa de la sumativa y exponen todas las cualidades positivas del proceso de evaluación formativa, continua..., pero que sin embargo reconocen como algo muy difícil de llevar a la práctica, sintiendo que el día de mañana en su profesión no sabrían cómo hacerlo o incluso considerándolo como un trabajo "extra" o algo imposible de resolver. Esta discrepancia entre lo declarado y lo desarrollado refleja la necesidad de una mayor claridad y coherencia en los enfoques evaluativos adoptados por las instituciones, lo cual, a su vez, resalta la necesidad de un mayor énfasis en la formación y el apoyo para futuros docentes.

Nuevas formas de calificar: del protagonismo del examen a la diversificación de estrategias

En los apartados anteriores se ha discutido sobre cómo los conceptos evaluación-calificación aún siguen confundiéndose en la práctica. De modo que cuando se pregunta por las formas de evaluar en el aula, tanto el profesorado como el alumnado da respuestas, en las que en casi siempre, se está refiriendo a quejas o aspiraciones en los procesos de obtención de las notas.

En relación con la preocupación revelada sobre el modo de calificar en los nuevos planes, los resultados muestran una tendencia general hacia la incorporación de nuevas herramientas que vayan más allá de la valoración del conocimiento memorístico. Aunque los exámenes siguen siendo comunes (19,5%), se emplean también tareas individuales (25,9%), examen con material (13%), diarios de aprendizaje (24,4%), tareas en grupo (55,9%) y portafolios reflexivos (41,3%).

En el análisis documental se muestra como en algunos casos se emplean, por ejemplo, el portafolios; restando peso de la nota final al examen de toda la vida, lo cual como se puede ver en la siguiente declaración, no siempre está bien visto.

"Lo que hago es quitarle peso al examen como tal [...] y tuve muchas críticas de mi departamento, ya que eran 4 puntos, para ellos eso era muy poco. Pero este año ya voy por el treinta por ciento. Mi examen solo vale 3 puntos y porque no puedo ponerlo menos". (DI-UJA)

Se enfatiza la importancia de la variedad en las herramientas:

A parte del examen podemos utilizar distintas herramientas, distintas técnicas, distintos momentos, procesos de evaluación grupal, evaluación individual, evaluación por pares" (PP-UJA).

Sin embargo, aunque se han implementado algunas estrategias alternativas, su uso ha sido limitado en comparación con los exámenes y trabajos en grupo. Aunque precisamente estos últimos, no dejan de crear malestares entre el estudiantado que señala problemas de equidad en la calificación individual:

"Hay muchos compañeros que pienso que se sacan la carrera gracias a otro". (EP-UMA)

La tendencia hacia exámenes memorísticos, según los datos del multicasos, persiste. El examen final, aunque realizado de diferentes formas (tipo test, desarrollo, respuestas cortas...), se caracteriza por su naturaleza memorística. Su propósito es comprobar el conocimiento adquirido en las clases teóricas, lo que sugiere una tendencia hacia el control de la memorización de contenidos o lo que es lo mismo, la ilusión de medir el aprendizaje (AUTOCITA), en lugar de posibilidades más amplias de comprensión y aplicación. Como señala Perrenoud (1999), en la educación superior se suelen utilizar herramientas de evaluación tradicionales y prescriptivas, como el examen escrito, que resaltan el sistema de calificaciones y refuerzan jerarquías.

Balance entre el impulso formativo y la inercia sumativa: la prevalencia del valor de cambio

En el análisis de las diferentes provincias, emerge una tendencia generalizada hacia la valoración de una evaluación formativa sobre la sumativa, o, como señala AUTOCITA, de la evaluación sobre la calificación, destacando la importancia de enfocarse en el proceso de aprendizaje y el progreso del estudiantado por encima de los resultados finales. Esto puede verse reflejado en las distintas estrategias metodológicas que utiliza el profesorado, donde predominan las explicaciones orales abiertas al debate con el alumnado (54,2%), seguidas por los trabajos cooperativos (33,3%) y las tareas prácticas dentro de las asignaturas (19,2%). A pesar de esta intención declarada, se revela una brecha entre la teoría y su aplicación práctica, donde la predominancia de evaluaciones sumativas sigue existiendo, poniendo el acento de este modo en el valor de cambio del conocimiento, en lugar de en su valor de uso (Santos Guerra, 2014).

“He pasado 3 o 4 años sin examen, pero me di cuenta de que si no les hago un examen no se leen los textos que les doy [...]” (DP-UGR).

Esta discrepancia entre la teoría y la práctica, donde si bien se reconoce la importancia de la evaluación continua, formativa, se sigue poniendo el acento en la evaluación sumativa; lleva al convencimiento por parte del alumnado, tal y como plantea Santos Guerra (2014, p. 135) de que “lo importante es aprobar, no aprender”. Esto se aprecia nítidamente al ser reconocido tanto por alumnado como por profesorado, que la acumulación de trabajos y exámenes en períodos concentrados de tiempo, especialmente al final de cada semestre, genera una carga de trabajo desproporcionada:

“En algunas asignaturas es demasiada carga, porque a lo mejor estás pendiente de hacer un trabajo y te están mandando dos más” (EI-UAL).

“Son siete u ocho asignaturas las que tienen por cuatrimestre, y es que a todos se nos ocurren 25.000 trabajos, y claro los estudiantes llegaban una semana que dejaban de venir a clase por entregar trabajos” (DP-UGR).

Declaraciones que coinciden con los datos cuantitativos en los que el trabajo en equipo y los trabajos individuales ocupan un lugar muy importante entre las estrategias metodológicas empleadas, con un 84% y un 60% respectivamente.

Estas situaciones evidencian la importancia de repensar no solo el significado de la evaluación formativa, que no ha de estar al servicio de la rendición de cuentas, sino también al sin sentido de una evaluación sumativa -calificación-, desproporcionada en tiempo y forma, que acaba reduciendo las posibilidades de que el estudiantado obtenga, como expone el profesor Fernando Trujillo en AUTOCITA “experiencias memorables” en su formación inicial o, como diría Quino, por boca de Mafalda: donde lo urgente no robe tiempo a lo importante.

Reflexiones finales

Tras 17 años desde su implementación, es imperativo reflexionar sobre el lugar que ocupan tanto el EEES como Bolonia dentro de la amplia gama de políticas para avanzar en la integración europea. Como se planteó en este artículo, uno de los objetivos clave era explorar en qué medida se ha desarrollado en la práctica los principios pedagógicos previstos por el Plan Bolonia, específicamente en el ámbito de la evaluación de la formación inicial de docentes. Siguiendo este enfoque se ha constatado que, aunque el Plan Bolonia ha promovido un cambio hacia un enfoque más centrado en el estudiante y su autonomía, persisten desafíos en la superación de enfoques más técnicos y academicistas en la evaluación, como se refleja en las percepciones del profesorado y estudiantado. Este replanteamiento de las prácticas evaluativas, aunque esencial, aún no ha alcanzado su pleno potencial. El cambio de paradigma propuesto por Bolonia, centrado en el papel activo del estudiante y en su aprendizaje, ha implicado nuevos roles tanto para el profesorado como para estudiantes, influyendo de manera notable en la organización del trabajo docente y estudiantil (Lima, 2006; Pereira y Flores, 2012). Sin embargo, la implementación efectiva de estos cambios ha sido desigual, lo que refuerza la idea de seguir identificando las prácticas de evaluación

formativa que promuevan el desarrollo de competencias docentes. La Declaración de Bolonia planteó una visión armonizadora para la educación superior europea, buscando la convergencia y la colaboración entre instituciones educativas. Esta visión, como se viene destacando a lo largo de este artículo, representa una paradoja intrigante: unificar sin uniformar, un concepto que, como se ha expuesto a lo largo de este artículo, sigue siendo un desafío importante en la evaluación de la formación inicial del profesorado. Es un recordatorio inspirador de los ideales que han marcado el proceso de Bolonia y de la importancia de trabajar juntos hacia un objetivo común, respetando y valorando la riqueza de la diversidad educativa europea.

La información recopilada de docentes y estudiantes confirma que, aunque se ha avanzado en diversificar las herramientas de evaluación, estas siguen siendo de carácter sumativo; se mantiene una dependencia excesiva de métodos tradicionales y sigue faltando retroalimentación continua, dirigida a la consecución de la nota, y aún más, retroalimentación que arroje comprensión y autorregulación sobre los propios procesos de aprender, elementos fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo (McDowell et al, 2011). El estudiantado, como se ha destacado, no es un mero receptor pasivo de enseñanza, sino que puede desempeñar un papel activo y asumir responsabilidades en el proceso de aprendizaje y, por ende, en el de evaluación. Este aspecto, vinculado también al primer objetivo, es clave para transformar la percepción que el estudiantado tiene de la utilidad de la evaluación (Pereira y Flores, 2012).

La evaluación, como se ha discutido, no debe limitarse a un proceso de calificación, sino que debe fomentar la reflexión y contribuir al desarrollo de competencias profesionales. Este proceso de reflexión y adaptación, según Schön (1998), parece estar perdiendo fuerza en la formación inicial de docentes, como sugieren las percepciones recogidas del profesorado y el alumnado entrevistado. Esto plantea interrogantes sobre las oportunidades de desarrollo formativo en el ámbito universitario, con posibles implicaciones en el desarrollo de competencias clave para el alumnado (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013). Además, Gimeno (2005) plantea que algunas innovaciones, como la implementación del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), pueden encajar en enfoques superficiales o genuinos de transformación, pero alcanzar los objetivos requerirá movimientos profundos y procesos prolongados de cambio cultural e institucional. En este contexto, la comprensión de cómo los cambios en los planes de estudio están impactando la evaluación en la formación inicial del profesorado es esencial para identificar prácticas de calidad y áreas de oportunidad para el desarrollo profesional de los futuros docentes. Esta reflexión nos lleva a considerar la necesidad de continuar avanzando en la adaptación y mejora de los sistemas educativos, con el objetivo de promover una educación de calidad que responda a las demandas cambiantes de la sociedad y prepare a los futuros profesionales de la enseñanza. Al mismo tiempo, debemos mirar hacia el futuro del EEES, reconociendo los desafíos que enfrentamos y buscando caminos a seguir para superarlos. Ese enfoque proyecta una mirada hacia adelante, centrándonos en los retos por venir más que en los logros del pasado, como se discutió en la sesión sobre "El futuro del EEES: principios, desafíos y caminos a seguir" en la edición de 2020 de la Conferencia de Investigadores del Proceso de Bolonia (Bergán y Matei, 2020). Este llamado a la acción nos insta a mantener nuestro compromiso con la mejora continua de la educación superior en Europa, con especial énfasis en la evaluación. Este ámbito se encuentra en una encrucijada de contradicciones que exige una atención cuidadosa, ya que puede derivar en prácticas disparatadas bajo la premisa de evaluar más y mejor. Morales y Fernández (2022, p. 41) lo expresan claramente al señalar que "corremos el riesgo de utilizar muchos y variados instrumentos de evaluación, siempre con finalidad sumativa [...] Podemos cambiarlo todo para que todo siga igual".

Agradecimientos y financiación

Financiación: 25.924,56 € de convocatorias de ayudas a proyectos de I+D+I en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (convocatoria 2018).

Conflictos de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

La conceptualización del trabajo fue llevada a cabo por los cuatro autores. La metodología y el uso y gestión del software fue responsabilidad de Manuel Fernández Navas; el análisis formal de los datos fue ejecutado conjuntamente. La redacción del borrador original fue desarrollada por Noemí Peña Trapero y Laura Pérez Granados; la coordinación del trabajo general la llevó a cabo Laura Pérez Granados; la redacción final, la edición y envío fue realizada por Noelia Alcaraz Salarirche; la incorporación de los cambios tras la revisión fue ejercida por Noemí Peña Trapero.

Referencias

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluación para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andalucía. Documento RIS3 Andalucía Aprobado por Consejo de Gobierno. Estrategia de Innovación de Andalucía 2020. Publicación de la aprobación en Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 12 de marzo de 2015, 49.
- Bergan, S., y Matei, L. (2020). The future of the Bologna Process and the European Higher Education Area: New Perspectives on a recurring Topic. En A. Curaj, L., Deca y R. Principe (Eds.). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 361-373). Springer, Cham. Conference Paper. <https://n9.cl/cvq2z7>
- Bjuland, R. y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*. 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- Comisión Europea (2012). *Un Nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Rethinking Education*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669>
- Creswell, J. W., y Creswell, J.D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6^a ed.) Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2020). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (5^a ed.). Sage Publications, Inc.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Denzin, N. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427.
- Ellis, V., y McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Espinoza, E. y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa* (6^a ed.). Morata.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student-Centred Courses*. Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación que aún es posible*. Morata.

- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw-Hill.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Octaedro.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Lima, L. C. (2006). Bolonha à Portuguesa? A Página da Educação, 160(9). <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>
- López, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEEs. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- Martín-Alonso, D., y Pañagua, L. (2022). El impacto del Plan Bolonia en la Formación docente. Estudio de Caso en una Universidad Andaluza. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 26(3), 373-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- McDowell, L., Wakelin, D., Monxtgomery, C., y King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 749-765. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488792>
- Morales, M., y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. Editorial SM.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.
- OECD, DeSeCo (2003). Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations. *Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'*. http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Pereira, D.R. y Flores, M.A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)*, 17(2), 529-556. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012>.
- Pérez Gómez, A. I. (2016). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, A.I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19, 67-83.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEEs*. Akal (Colección Espacio Europeo de Educación Superior).
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Perrenoud, P. (1999). A avaliação entre duas lógicas. En P. Perrenoud. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* (pp. 9-23.). Artmed Editora.

- Ríos, E. M. (2020). La evaluación como proceso en la universidad del siglo XXI. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 102-109.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós
- Walker, M. y Nixon, J. (2007). *Reclaiming universities from a Runaway World*. Open University Press.
- Winter R. y Maisch, M. (1996). *Professional competence and Higher Education: The ASSET Programme*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203973165>