



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

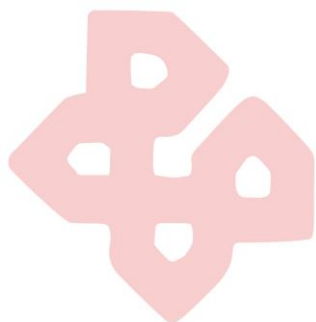
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 24/07/2013

Fecha de aceptación 09/01/2014

VALORACIÓN DEL PROFESORADO DE MAGISTERIO SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS IMPLANTADO

Education teacher's assessment about the implemented competences-based learning



Aurelio Villa, Lucía Campo, Sonia Arranz, Olga Villa y Ana García

Universidad de Deusto

*E-mail: aurelio.villa@deusto.es, l.campo@deusto.es,
sonia.arranz@deusto.es, olga.villa@deusto.es,
ana.garciaolalla@deusto.es*

Resumen:

A partir del curso académico 2010-11 se ha iniciado en Europa de modo oficial el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y con él la puesta en marcha de las denominadas titulaciones Bolonia bajo la etiqueta del crédito europeo (European Credit Transfer System, ECTS). Este artículo trata de presentar el nivel de desarrollo del aprendizaje basado en competencias de las titulaciones de magisterio en España. A través de una metodología denominada Análisis Importancia-Realización (AIR) (Martilla, J.A. y James, J.L., 1977) con la que se pretende dibujar la valoración que el profesorado y responsables académicos de magisterio realizan sobre el aprendizaje basado en competencias (ABC), y extraer las principales conclusiones del estudio empírico llevado a cabo en una muestra de 145 personas (profesores y gestores). Se presentan los resultados de un análisis factorial con cinco factores que describen el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de competencias, gestión pedagógica, coordinación docente, tutoría y evaluación, y finalmente, revisión y mejora. Estos factores se correlacionaron con la formación recibida para iniciar el EEES y con el uso de la lección magistral. Obteniendo ambas variables correlaciones significativas.

Este artículo se enriquece con otro artículo complementario que recoge la perspectiva cualitativa del profesorado sobre su visión de la implementación del proceso europeo y sus dificultades

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, competencias genéricas, aprendizaje basado en competencias, crédito europeo

Abstract:

The 2010-11 academic year saw the official launch of the European Higher Education Area (EHEA) and what were known as Bologna degrees under the European Credit Transfer System (ECTS). This article mainly seeks to examine the level of competence-based learning in teacher training qualifications in Spain. Importance-Performance Analysis (Martilla, J.A. y James, J.L., 1977) was used to determine how competence-based learning is assessed by the teaching staff and academic heads of teacher training qualifications. The focus is also on drawing the key findings from an empirical study carried out with a sample of 145 people (teachers and managers). The results of a factor analysis were presented with five factors that describe the teaching-learning process: competence planning, teaching management and coordination, tutorial support and assessment and, finally, review and improvement. These factors were correlated with the training received to implement the EHEA process and the use of master classes. Both obtained significant correlations. This article is completed with a complementary article that includes the qualitative views of the teaching staff on the implementation of the European process and its difficulties

Key words: *European Higher Education Area, competences, generic competences, competence-based learning, European credit.*

1. Presentación y justificación del problema

Las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2005 aún generaban interrogantes, incertidumbres y respuestas variadas (Esteban y Menjívar, 2011). Desde el año 2010 el proceso de implantación de la convergencia europeo es una realidad en las universidades. Esta implantación se está ya llevando a cabo en todas las universidades europeas que aceptaron el proceso de Bolonia (1999) desde su fase de experimentación.

Aceptado el hecho de que la formación por competencias aporta transparencia a los perfiles profesionales y se fija en los resultados de aprendizaje del estudiante (González y López, 2010), las universidades se han enfrentado al cambio. Así, el nuevo perfil de titulado, definido por competencias, exige modificar las estrategias de aprendizaje del estudiante. Este proceso ha llevado a las universidades a la reflexión, donde la redefinición de los modelos docentes es uno de los focos para cumplir desde la calidad con estos perfiles de egreso (Torra Bitlloch, De Corral y Pérez, 2012). La implantación del EEES se torna difícil sin la implicación y compromiso de los docentes, pues éstos representan una pieza fundamental entre los propósitos de la institución y el estudiante que se forma. Por ello, se hace necesario para este proceso de innovación, proporcionar al docente las pautas y el apoyo para su cambio de rol.

El cambio que supone el enfoque de aprendizaje basado en competencias demanda que el docente adquiera un nuevo papel (Celik, 2011; Capraro, Capraro y Helfeldt, 2010; Knight, 2008; Tigelaar, 2004). El docente debe centrarse en lograr unos resultados de aprendizaje del estudiante, con el fin de que éste llegue a dominar el desempeño de una o varias competencias. Para ello, el profesor necesita planificar el desarrollo de estas competencias (genéricas y específicas), a lo largo de la materia. También debe manejar las metodologías y estrategias necesarias para desarrollar estas competencias, y además, debe gestionar el proceso de evaluación, tanto formativa como sumativa. Todo esto supone una nueva exigencia para el profesorado que hace necesaria la formación conforme a este enfoque, y es que la formación de los docentes es cada vez más una forma habitual de mejorar la calidad de la respuesta de las universidades (González y Wagenaar, 2006).

Todas las instituciones universitarias inscritas en el proceso de convergencia europeo han redefinido sus titulaciones y superado el proceso de verificación de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Además, ya se han llevado a cabo las tareas de definir los perfiles académico-profesionales así como definir las competencias específicas y genéricas para cada materia. Al mismo tiempo, se considera que para la implantación real de este sistema de educación basado en competencias con criterios de calidad, se requiere formar a los docentes. Parece que incorporar este aspecto en la cultura universitaria se hace necesario (Fernández, Maiques y Ábalos, 2012, p.63). Aceptado el principio de la formación, el siguiente interrogante sería entonces ¿cuáles son los aspectos en los que los docentes deben formarse?

Uno de los elementos en los que ha cambiado la función docente es en la planificación. Con el fin de potenciar el aprendizaje activo y autónomo del estudiante, en las instituciones universitarias se han creado guías con la planificación del trabajo del estudiante en las materias (guías docentes, guías de aprendizaje, y otras documentaciones, propiciadas por la exigencia del proceso de *verificación* de las denominadas “titulaciones Bolonia” desde la ANECA). Esta guía de planificación es percibida de manera muy positiva por los estudiantes (Rodicio, 2010, p. 36), en la que valoran conocer previamente los contenidos y la metodología, así como las actividades fuera del aula, en las que pueden gestionar su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, con esta planificación, el docente plantea las horas estimadas para el trabajo en las distintas actividades, con las que el estudiante debe adquirir el dominio de las competencias. Este es uno de los elementos que proporciona transparencia a los perfiles académicos, donde se debe garantizar el cumplimiento de las horas estipuladas por el crédito europeo (ECTS).

Otro de los factores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje es la metodología. Para un aprendizaje basado en competencias, además de los conocimientos, el docente debe crear situaciones y problemas en los que los estudiantes puedan desarrollar las competencias (Torra-Bitlloch *et al.*, 2012). Para lograrlo, el docente debe cambiar su rol hacia el acompañamiento y guía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Para ello, debe percibir al estudiante como aprendiz activo y auto-regulado, que obtenga a través de su propia experiencia el significado de su aprendizaje (Tigelaar, 2004). Según Hudson (2009) los profesores competentes integran los distintos conocimientos sobre elementos como los contenidos, el currículo, la enseñanza-aprendizaje y los estudiantes. Asimismo, un estudio de Samuelowicz y Bain (2001) muestra que los docentes que se orientan hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje (con funciones como: previene confusión, ayuda al desarrollo de dominio, negocia, apoya la creación de conocimiento) logran en sus estudiantes unos resultados donde utilizan, organizan, transforman y personalizan los conocimientos.

No consiste en crear prácticas y actividades desligadas de los conocimientos, pues se introduciría un vacío que no garantizaría el aprendizaje. Más bien, se trata de integrar los distintos contenidos para asegurar una aplicación efectiva y estratégica de lo aprendido, con el fin de que el estudiante alcance un nivel alto de desempeño (Capraro *et al.*, 2010).

Es decir, el trabajo de aplicación debe ser consistente con los contenidos más conceptuales, pero éstos deben estar incorporados a las metodologías y actividades que los estudiantes deben manejar. No se debe olvidar que la competencia es

“el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007, p.24).

En un estudio, Raposo y González (2010) recogieron la percepción de 52 gestores y 1.015 profesores de universidades gallegas sobre los factores favorecedores de la convergencia europea. Entre ellos, la formación del profesorado fue valorada como uno de los elementos que consideran que más potenciará el desarrollo del proceso de convergencia europea. Además, los autores encontraron que la formación metodológica parece ser uno de los aspectos que más interesa a los docentes, al mismo tiempo que la que consideran de mayor dificultad. Como señalan algunos autores, la competencia docente implica un conocimiento y comprensión mayor sobre el sistema educativo específico que la mera práctica de enseñanza tradicional que se venía desarrollando (Barnett, citado en Pantic, Wubbels y Mainhard, 2011).

A la hora de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, la evaluación de los estudiantes es un aspecto central, tanto en el proceso de aprendizaje como en los resultados del mismo (Ortega-Navas, 2010; Álvarez-Rojo, 2009; Cano, 2008; Perrenoud, 2004). Las técnicas y procedimientos para llevar a cabo un buen seguimiento de los estudiantes, dándoles feedback en los momentos y con las actividades adecuadas, y elaborar pruebas sumativas que sean representativas de las competencias desarrolladas, es otro de los elementos que más debe trabajar el docente de hoy (Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, y otros, 2011). Distintas técnicas están surgiendo, desde los portafolios (Dannefer y Henson, 2007), hasta las que nos pueden aportar hoy las nuevas tecnologías (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011).

Algunos autores ya señalan la evaluación formativa como un concepto amplio en el que el *feedback* es el protagonista en todos sus tipos, funciones y significados (Evans, 2013). También se destaca la importancia que la autoevaluación y evaluación entre iguales tienen en este enfoque de aprendizaje basado en competencias. Además, el docente de hoy tiene otras funciones relacionadas, como por ejemplo la coordinación con los pares o la mejora continua (Torrego y Ruiz, 2011)

La investigación indica que las competencias ofrecen pautas a los docentes en la toma de decisiones, tanto en el diseño como en el desarrollo y evaluación de los estudiantes (Celik, 2011). En lo que respecta al nivel de implantación de los aspectos mencionados, los ritmos en las instituciones universitarias están siendo diferentes, parece que se ha avanzado mucho en el trabajo de diseño de las materias en el nuevo marco pedagógico. Sin embargo, el desarrollo, la evaluación y la tutoría docente parecen implantarse más lentamente (Raposo y González, 2010). Entre los propósitos pretendidos en el estudio llevado a cabo, destacan conocer dos aspectos fundamentales de la actividad docente: cómo la formación del profesorado impacta en la calidad de su docencia y el nivel de implantación logrado del nuevo modelo de convergencia europeo.

Los estudiantes que serán maestros en un futuro próximo, pueden ser considerados clave para lograr la implantación del enfoque de aprendizaje basado en competencias en la Educación Básica. Por ello, los docentes de maestros, que son foco de nuestra investigación, se enfrentan a un reto importante:

(...) re-imaginar cómo preparar a los futuros maestros de la manera más efectiva para enseñar a estudiantes a ser exitosos en los tipos de clases de hoy (...). Los candidatos a maestro deben aprender de otro modo si van a crear aulas que encuentren las necesidades de una nueva generación de aprendices (Martínez, 2010, p. 75).

2. Método

En esta investigación se ha aplicado un enfoque mixto que combina componentes cuantitativos y cualitativos, de modo que nos ayuden a comprender de forma más completa el fenómeno de la puesta en práctica del denominado proceso de Bolonia en las carreras de magisterio. Se ha elegido este enfoque principalmente por tres razones: favorece un incremento de la validez a través de una triangulación cuantitativa y cualitativa, permite lograr una visión más holística y comprensiva del fenómeno estudiado, y finalmente, ayuda a comprender el contexto de una forma más amplia y profunda. En este artículo, únicamente se presentan los datos más cuantitativos.

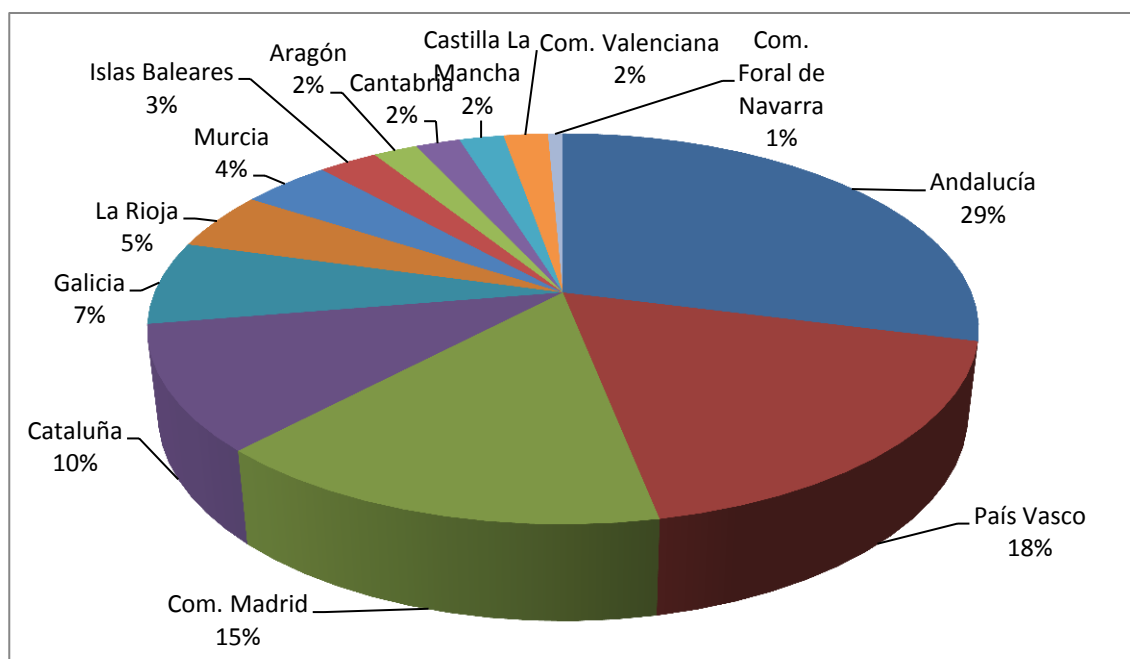
2.1 Población, muestra y procedimiento

A través de un correo electrónico a los decanos/directores, se invitó a participar en esta investigación a todas las facultades de España en las que se imparte el grado de magisterio (Infantil o Primaria), siendo un total de 94 facultades (de las cuales 66 son públicas y 28 son privadas, fundamentalmente de la Iglesia).

Se solicitaba la participación de 3 responsables académicos (Decana/o, Director/a de Escuela, Director/a de Departamento, Jefa/e de Área...) y entre 8 y 10 profesores por centro.

El instrumento para la recogida de información fue un cuestionario *on line* (a través del software especializado Qualtrics) en el que se incluían diferentes ítems de índole cuantitativa y cualitativa dirigidos a conocer la percepción de los participantes sobre cómo está desarrollándose el Aprendizaje basado en competencias en sus universidades. En este artículo, nos centraremos en las respuestas de profesores y responsables académicos a los 20 ítems que configuran el instrumento utilizando la técnica de Martilla y James, denominada Análisis Importancia-Realización aplicada a una serie de tareas relacionadas con la implantación del aprendizaje basado en competencias. Cabe señalar que en función de si la persona que respondía era un responsable académico o un profesor, accedía a un cuestionario diferente, el del profesorado centrado en el análisis de su propia práctica, y el de los gestores, centrado en el análisis de la práctica del profesorado a su cargo.

Figura 1. Distribución geográfica



De las 242 personas se conectaron a la web y realizaron al menos parte del formulario, sólo lo finalizaron 145. De ellas 108 eran profesores y 37 responsables académicos. Estos 145 sujetos son quienes componen la muestra válida de este estudio, y se distribuyen en 13 comunidades autónomas, 28 universidades y 35 facultades (de las cuales 25 corresponden a universidades públicas y 10 a privadas).

En la siguiente tabla se puede observar la diferencia de edad y experiencia entre los profesores y responsables académicos que constituyen esta muestra.

Tabla 1. Distribución de la muestra por edad y experiencia

	Edad					Experiencia docente/gestora			
	Profesores		Gestores			Profesores		Gestores	
	N	%	N	%		N	%	N	%
Menos de 35 años	21	19,44%	5	13,51%	Menos de 5 años	25	23,15%	5	13,51%
de 36 a 45 años	46	42,59%	5	13,51%	de 5 a 10 años	15	13,89%	7	18,92%
de 46 a 55 años	25	23,15%	18	48,65%	de 11 a 20 años	34	31,48%	11	29,73%
más de 55 años	16	14,81%	9	24,32%	más de 20 años	34	31,48%	14	37,84%
Total	108	100%	37	100%	Total	108	100%	37	100%

El 50% del profesorado encuestado imparte docencia tanto en los grados de Educación Infantil como en Primaria, el 32% sólo en primaria y el 18% en Infantil. Respecto a los responsables académicos, casi el 30% son Decanos/as, un 24,32% Directores/as de escuela, un 13,51% jefes/as de área y un 21,62% no señalan su cargo actual (este campo no era obligatorio con el fin de poder garantizar el anonimato).

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis factorial realizado sobre los ítems que recogían el grado de realización de diferentes tareas relacionadas con la implantación del enfoque de aprendizaje basado en competencias. También se presenta un análisis de la Importancia y realización de estos ítems y su diferencia entre la percepción del profesorado y los responsables académicos. Además, se contrastan los factores resultantes del análisis factorial con dos variables pedagógicas: la formación recibida y el uso de metodologías tradicionales.

3.1 Análisis Factorial

Se ha aplicado la técnica multivariante del análisis factorial, para reducir, estandarizar y validar la información recogida en los cuestionarios aplicados al profesorado de las escuelas y facultades de magisterio.

El análisis factorial se ha llevado a cabo según el método de componentes principales (PrC) con fines confirmatorios. Por otro lado, la determinación de la cantidad de factores se ha realizado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Y posteriormente, se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 2. Resumen estadístico del análisis factorial

Medida de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	0,787
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	858,241
	Gl	190
	Sig.	0,000
Varianza Explicada Total	%	72,117
Fiabilidad	Alfa de Cronbach	,876
Cantidad de Factores		5
Cantidad de ítems		20

En la tabla 3 “Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación”, se puede observar que la solución definitiva del análisis factorial contiene 5 factores con 20 de los ítems originalmente utilizados, los cuales explican un porcentaje de la varianza muy aceptable de un 68,25%. La prueba de esfericidad de Bartlett nos confirma sin duda la existencia de factores subyacentes en la matriz de datos, debido al alto nivel de significación obtenido (tabla 2).

Tabla 3. Resumen estadístico de la solución factorial definitiva, después de la rotación

Dimensiones	Varianza explicada	Fiabilidad (Alfa de Cronbach)	Ítems incluidos
F1. Gestión pedagógica	20,12%	,881	1,4,7,10,13,16,19
F2 Coordinación	14,65%	,793	2,8,14,20
F3 Planificación Competencias	13,36%	,857	3,9,15
F4 Revisión y Mejora	10,58%	,761	5,11,17
F5 Tutoría y Evaluación	9,52%	,732	6,12,18

Como puede observarse en la tabla 3, los tres primeros factores son los que más varianza explican, sólo entre ellos se alcanza el 48% de la varianza explicada, sin embargo los otros dos factores también explican un porcentaje nada despreciable de un 20% entre ambos.

La estructura factorial hallada coincide absolutamente con la planteada teóricamente, emergiendo los cinco factores coincidentes con las cinco fases planteadas en el modelo de enseñanza-aprendizaje.

Las dimensiones teóricas establecidas se basan en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo hemos definido en la Universidad de Deusto. Este proceso está compuesto por un ciclo de cinco subprocesos:

- Planificación, (definido factorialmente en el tercer factor),
- gestión pedagógica (que constituye el primer factor),
- la coordinación entre el profesorado (que está definida en el segundo factor),
- la tutoría y evaluación (cuyos ítems saturan el quinto factor)
- y finalmente, la revisión y mejora, que constituye el cuarto factor).

Tabla 4. Descripción de los factores

Items/factores	Factor I: Gestión pedagógica	Factor II: Coordinación	Factor III: Planificación Competencias	Factor IV: Revisión y Mejora	Factor V: Tutoría y Evaluación
4. Selección métodos/técnicas	,802	-,100	,106	,153	,064
1. Selección contenidos clave, alineándolos con competencias	,795	,102	,209	,073	-,031
7. Métodos activos	,757	-,030	,186	,092	,317
10. Orientaciones claras para realización actividades y trabajos	,711	,140	,256	,299	,159
13. Apoyo para identificar y solucionar problemas	,581	,124	,160	,209	,306
19. Distribución coherente y ponderada de competencias en el sistema de calificación	,570	-,019	,532	,022	,081
16. Procedimiento para seguimiento y orientación del aprendizaje	,552	,096	,466	-,076	,218
20. Analizar con colegas resultados de aprendizaje y propuestas de mejora	,062	,885	,026	-,062	-,001
2. Coordinar las metodologías y sistemas de evaluación	,049	,826	,026	,146	,092
8. Coordinación con profesores que imparten asignaturas de la misma materia	-,025	,818	-,037	,120	,141
14. Analizar resultados de aprendizaje de estudiantes e informar a la coordinación del grado.	,071	,769	,022	,089	,135
3. Definición de Competencias Específicas en Programa y/o Guía	,084	,025	,795	,311	,038
15. Inclusión en el Programa y/o Guía de forma de evaluación de competencias	,314	,027	,781	,098	,012
9. Descripción de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en el Programa y/o Guía	,263	-,060	,730	,112	,109
17. Cambios en docencia para adecuarla a requisitos de calidad	,023	,108	,068	,861	,108
5. Reflexión sobre propia docencia	,171	,087	,214	,777	,074
11. Identificación de cambios y acciones para la mejora del aprendizaje de las competencias	,441	,108	,132	,638	-,100
18. Información sobre	,074	,191	,077	,102	,892

actividades y trabajos para mejorar.					
12. Evaluación continua	,334	,115	,059	,038	,761
6. Información sobre criterios y sistema de evaluación*	,422	,231	,372	-,101	,407

*Nota: el ítem 6 aunque pesa ligeramente más en el factor uno, se ha incluido en la escala del factor 5 porque tiene una saturación muy similar y más relación con el contenido teórico del mismo.

Primer factor: Gestión pedagógica

Este factor explica el 20,12% de la varianza total y está configurado por siete ítems. Los pesos factoriales van desde .802 hasta el que menos satura .552. Este primer factor, que en realidad desde el punto de vista de secuencia pedagógica lo situaríamos como la segunda fase o segundo subproceso, trata de las actividades que el docente desarrolla con un doble vínculo, por un lado, con la planificación realizada en donde ha formulado las competencias que desea que sus estudiantes adquieran o desarrollen, los contenidos seleccionados en dicha planificación, y por otro lado, en la concreción de las actividades, ejercicios y prácticas que harán posible alcanzar las competencias. Para ello, el docente piensa en sus estudiantes y en el contexto en el que se mueven, para plantear del modo más adecuado posible las metodologías y posibles alternativas a cada situación problemática o dificultad a la que se enfrentan.

Este factor está saturado por siete ítems que describen los comportamientos específicos del profesorado en su tarea en la gestión pedagógica y del aula, tales como seleccionar los métodos y técnicas, seleccionar los contenidos clave, establecer las orientaciones para la realización de las actividades y trabajos que han de llevar a cabo los estudiantes, ofrecer el apoyo para resolver las dificultades que van a encontrarse, establecer un sistema para el seguimiento y orientación a los estudiantes, indicar el sistema de calificación que tenga en cuenta todas las competencias de modo coherente con la ponderación de las mismas, e informarles a los estudiantes de estas claves para su conocimiento y mejor aprovechamiento.

Segundo factor: coordinación docente

Este factor explica el 14,65% de la varianza total y está configurado por cuatro ítems. Los pesos factoriales van desde .885 hasta el que menos satura .769. Este segundo factor, trata uno de los aspectos que más se incide en la literatura sobre las experiencias y buenas prácticas en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o más popularmente, los grados Bolonia. Debido, en gran parte a los dos conceptos señalados anteriormente (crédito y competencias) que requieren un trabajo común y compartido del profesorado para el desarrollo y evaluación de las competencias, ya que se necesita definir un mapa de las mismas, su distribución en las diferentes asignaturas ó módulos y en los cursos a lo largo de la carrera, y ello requiere coordinación.

En este factor, los ítems que saturan hacen referencia a las siguientes tareas docentes que podrían diferenciarse en torno a dos criterios: la coordinación durante el desarrollo o proceso del curso, y al finalizar el mismo, es decir, post-curso. En el primer caso, aparecen dos tareas: “coordinarse con los profesores/as que imparten asignaturas de la misma

materia” y “coordinar las metodologías y sistemas de evaluación” que integren la materia o módulo.

En el segundo criterio, las actividades de coordinación hacen referencia a: “analizar conjuntamente con los colegas los resultados de aprendizaje” para efectuar propuestas de mejora. Así mismo, “analizar los resultados del aprendizaje para detectar puntos fuertes y débiles” que permitan mejorar el proceso de coordinación del grado respectivo”.

Tercer factor: planificación de competencias

Este factor explica el 13,36% de la varianza total y está configurado por tres ítems. Los pesos factoriales van desde .795 hasta el que menos satura .730. En el enfoque europeo, pueden distinguirse dos aspectos que condicionan tanto la labor y orientación del trabajo docente como discente, y estos elementos son: el propio concepto de crédito europeo que impacta en la forma de trabajar y distribuir las actividades y responsabilidades de profesores y estudiantes; y el enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), porque supone un nuevo modo de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y un nuevo modo de evaluar dicho aprendizaje. Esto altera el modo tradicional que se venía aplicando para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en las diferentes materias.

Este factor está saturado por tres ítems que hacen referencia a las competencias genéricas o transversales y a las competencias específicas. En concreto, el contenido de estos ítems reflejan muy bien las conductas docentes a llevar a cabo en la mencionada planificación, en dónde los docentes: “definen las competencias genéricas y específicas”, lo que significa formular de modo operativo dichas competencias con sus indicadores y evidencias para su evaluación.; “especificar las técnicas” que se van a utilizar en la evaluación, y estas técnicas han de estar en consonancia con los “métodos y técnicas” que se van a aplicar en el proceso de aprendizaje para intentar lograr la adquisición o desarrollo de las competencias definidas.

Cuarto factor: Revisión y mejora

Este factor explica el 9,52% de la varianza total y está configurado por tres ítems. Los pesos factoriales van desde .861 hasta el que menos satura .638. Este cuarto factor hace referencia al quinto subproceso del aprendizaje, tal como lo hemos definido en la UD. Es el subproceso determinado como *revisión y mejora docente*. Lo que se pretende en este subproceso, es que el profesorado reflexione sobre su actuación docente en el contexto de cada asignatura o módulo, con la finalidad de que pueda tomar conciencia de sus puntos fuertes y sus debilidades como docente, al fin de proponerse planes de mejora que le permitan su desarrollo y crecimiento personal y profesional. Esta revisión, como no es posible de otro modo, debe estar vinculada con los planes de formación y asesoramiento del profesorado por parte de las universidades, para que el profesorado vaya adaptándose lo más rápida y eficazmente posible a las exigencias de los nuevos grados del EEES.

Este factor está saturado por los ítems cuyo contenido resumimos: “reflexiono analizando la relación entre el logro de las competencias alcanzado y los métodos de enseñanza y evaluación empleados”. Es muy importante, que el profesorado se habitúe a cerrar el ciclo, no con la entrega de calificaciones y de las actas, sino con la revisión personal

de su actuación docente, y ojalá pronto, esta revisión se llevase a cabo con la participación de los propios estudiantes. Los otros dos ítems que saturan en este factor son: “identifico cambios y acciones concretas” e “incorporo cambios y acciones concretas” para el próximo curso.

Se trata, como puede observarse de un factor que engloba las acciones de revisión (identificación de aspectos positivos y negativos, puntos fuertes y débiles) y lo que es más importante y vital para el proceso de aprendizaje, cómo el profesorado los lleva a la práctica, incorpora propuestas de mejora que harán que la calidad del profesorado y del propio sistema alcance cotas de mayor calidad y excelencia, lo que sin la implicación y compromiso del profesorado sería imposible conseguir.

Quinto factor: tutoría y evaluación

Este factor explica el 10,52% de la varianza total y está configurado por tres ítems. Los pesos factoriales van desde .892 hasta el que menos satura .407.

Como ya hemos indicado anteriormente, este quinto factor corresponde en realidad, con el cuarto subproceso que cierra la actividad docente respecto de los estudiantes aunque no de los docentes que finalizaría con el factor anterior, es decir, con la revisión y mejora. Este quinto factor tiene una relevancia muy grande en el desarrollo pedagógico del sistema educativo planteado en el nuevo EEES. La tutoría se convierte una tarea clave en este nuevo enfoque, a través de la orientación que el profesorado realiza fundamentalmente en las actividades de aprendizaje más autónomas de los estudiantes cómo son las actividades de aplicación, los trabajos de investigación y la elaboración de documentos. Sin duda, el soporte docente es significativo de la calidad de los resultados conseguidos por los estudiantes, y éstos dependen fundamentalmente de la calidad del *feedback* dado por el profesorado, y por la claridad de las *orientaciones* y *normas* para elaborar los trabajos y las prácticas.

Los ítems que configuran este factor describen dos tareas muy significativas de esta dimensión: “devuelvo información sobre las actividades y trabajos con el fin de poderlos mejorar”, y “realizo una evaluación continua mediante el seguimiento efectivo y la revisión puntual de las actividades y trabajos realizados”, e “informo a los estudiantes de los criterios y el sistema de evaluación de forma que sepan lo que se espera de ellos/as y cómo van a ser evaluados”.

3.2 Análisis de la importancia y realización del aprendizaje basado en competencias

Aplicamos en esta investigación la técnica AIR de Martilla y James (1977) que permite analizar de modo interpretable la valoración que los gestores y profesorado realizan sobre las actividades que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta técnica parte de dos variables; importancia (que cada ítem tiene para la persona que contesta) y la realización (valoración personal del grado en que considera que está lográndose dicha cuestión).

Estas dos variables configuran una matriz que se subdivide en cuatro cuadrantes, aunque en el caso que nos ocupa, sólo aparecen los dos cuadrantes superiores, ya que todas

las valoraciones obtienen un promedio muy alto por el conjunto de participantes en importancia y realización, y por tanto, ningún ítem se posiciona en los cuadrantes inferiores.

Significado de los cuatro cuadrantes de la Técnica Análisis Importancia Realización (AIR).

Eje de importancia	Concentración	Mantenimiento
	Baja Prioridad	Sobre-esfuerzo
	Eje de Realización	

Para la interpretación de la matriz, se sitúa cada uno de los ítems que componen el instrumento de medida utilizando las dos medidas simultáneamente, la puntuación obtenida en importancia y la obtenida en realización. En nuestro ejemplo, proyectamos en un gráfico la valoración de cada uno de los ítems según los gestores y en otro gráfico según el profesorado, y lo mismo se hace por cada uno de los factores como conjunto de los ítems que los configuran.

Cuando un ítem se posiciona en el cuadrante superior izquierdo, se sitúa en el espacio que hemos denominado *Concentración*. Lo que significa que ha sido considerado muy importante pero no está suficientemente realizado, al menos en el nivel que se ha establecido.

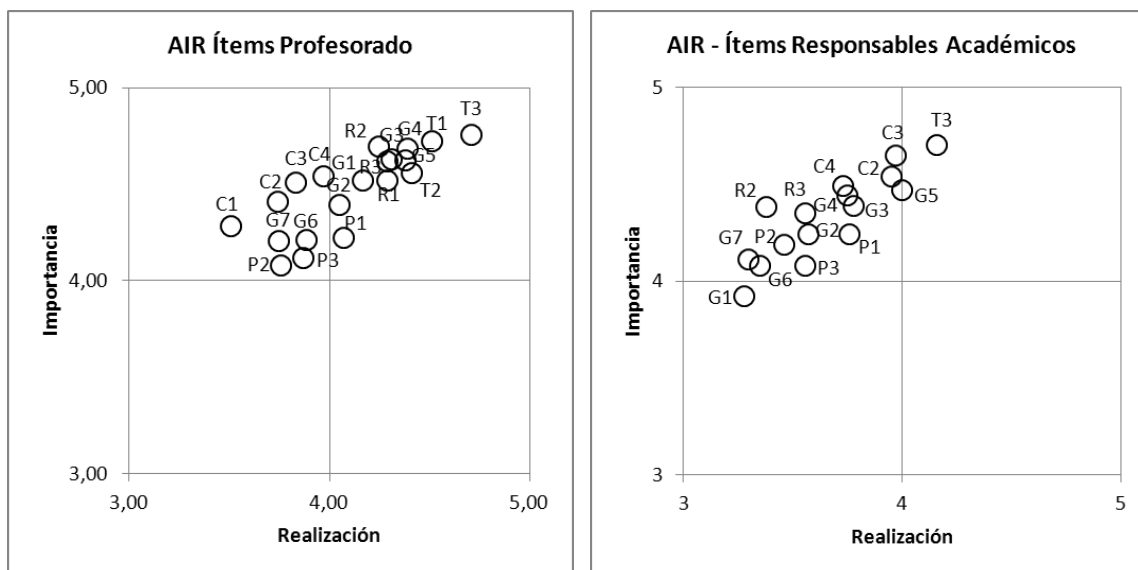
Cuando un ítem se sitúa en el área que hemos denominado *mantenimiento*, significa que ese aspecto ha sido valorado como muy importante y al mismo tiempo, como muy realizado. Por tanto, habría que mantener la estrategia que se viene llevando en la práctica ya que consigue el resultado deseado.

Cuando un ítem se ubica en la zona que se ha denominado *baja prioridad*, quiere decir que ha sido valorado como poco importante y poco realizado. Esto se interpreta como baja prioridad, es decir, que no merece la atención suficiente para hacer un esfuerzo en su mejora, o al menos, mientras existan otros elementos de mayor relevancia.

Finalmente, cuando un ítem se coloca en el plano que se ha denominado *sobreesfuerzo*, hay que entender que es un elemento o un factor que está muy bien realizado pero es poco importante. La consecuencia a tener en cuenta, es preguntarse si merece la pena el esfuerzo y/o coste que está suponiendo para mantenerlo, o contrariamente decidir si conviene prescindir del mismo, al menos en un momento determinado.

Se presentan los resultados por cada una de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje en la matriz respectiva.

Figura 2. Gráficos de importancia realización por ítems en profesorado y responsables académicos.



G: Factor 1, Gestión pedagógica

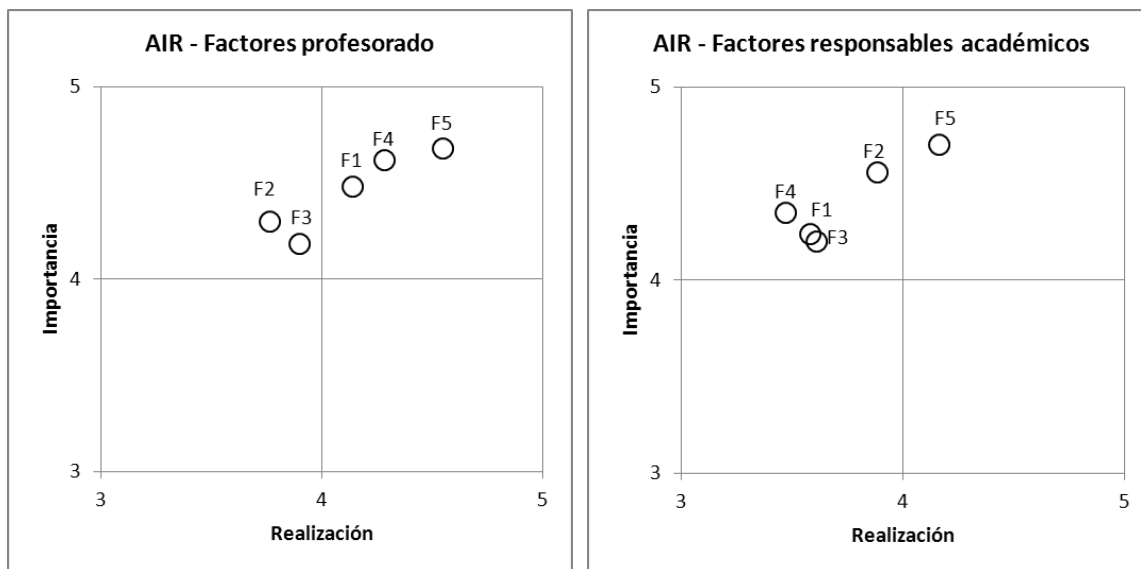
C: Factor 2, Coordinación

P: Factor 3, Planificación Competencias

R: Factor 4, Revisión y Mejora

T: Factor 5: Tutoría y Evaluación

Figura 3. Gráficos de importancia realización por ítems en profesorado y responsables académicos.



F1: Gestión pedagógica

F2: Coordinación

F3: Planificación Competencias

F4: Revisión y Mejora

F5: Factor V: Tutoría y Evaluación

Las valoraciones tanto en importancia como en realización son muy altas en términos generales, para discriminar lo que realmente se considera importante y bien realizado, se ha realizado el corte en la matriz con la puntuación de 4 en ambas variables en importancia y de 4 para distinguir las actividades que realmente se pueden considerar como bien realizadas). Los gráficos ayudan a visionar de modo más claro lo que es importante y bien realizado a juicio de los responsables académicos de magisterio y de su profesorado.

Como puede observarse en las gráficas que se exponen, la mayoría de los ítems se sitúan o en el cuadrante denominado *concentración*, o en el cuadrante denominado *mantenimiento*.

Revisando las posiciones que ocupan una gran parte de las tareas docentes que configuran el instrumento de medida, parece que las valoraciones son muy elevadas tanto en la importancia como en la realización.

La valoración de la importancia en las cinco dimensiones (gestión pedagógica, coordinación, planificación, revisión y mejora, y tutoría y evaluación) en relación a la realización lograda es estadísticamente significativa, otorgando una mayor valoración a la importancia frente al grado de realización. En el análisis de diferencias de grupos a través de una t de Student, todas las valoraciones de los gestores obtienen una mayor valoración en la importancia que en la realización en los cinco factores ($p < .000$).

También la valoración del profesorado se da una similar postura, las valoraciones de los docentes son más altas en importancia que en la realización de las mismas tareas. Es razonable, que tratándose de tareas relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje sean altamente valoradas, pero en muchos de los casos, todavía no se logra el nivel deseado, ya que se está en estos momentos en una situación de transición de un modelo más centrado en el docente hacia un aprendizaje más centrado en los estudiantes. Respecto a las tareas consideradas bien realizadas obtienen unas valoraciones con mayor dispersión aunque siguen obteniendo, en general, valoraciones altas.

Correlaciones entre los factores en importancia y realización

En la **Tabla 5. Matriz de correlaciones Importancia - Realización** se presenta la matriz de correlaciones entre importancia y realización de los cinco factores. Como puede observarse, los factores de la diagonal obtienen las correlaciones más altas que son los propios factores en importancia y realización. Y cada uno de los factores mantiene una relación pero más baja en su magnitud con el resto de factores.

Tabla 5. Matriz de correlaciones Importancia - Realización

		Realización				
		Gestión Pedagógica	Coordinación	Planificación	Revisión y mejora	Tutoría y evaluación
Importancia	Gestión Pedagógica	,762**	-,093	,484**	,236*	,320**
	Coordinación	,049	,552**	,075	,109	,258*
	Planificación	,497**	-,094	,655**	,164	,167
	Revisión y mejora	,267*	-,113	,249*	,414**	,127
	Tutoría y evaluación	,475**	-,007	,289**	,129	,641**

Las correlaciones se han establecido con las valoraciones del profesorado (N=93)

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En estas correlaciones se han utilizado las puntuaciones directas pero únicamente las que saturan principalmente en cada factor, sumando las puntuaciones directas de los ítems y con estos totales se han calculado las correlaciones que figuran en la Tabla 5. El utilizar puntuaciones directas en vez de puntuaciones factoriales equivale a asignar ponderaciones de 1 a los ítems que definen el factor, y de 0 si no lo definen. Esta recomendación puede verse en autores como Nunnally (1978).

Observando la matriz de correlaciones entre las escalas factoriales de importancia y realización se observa que son en todos los factores estadísticamente significativas y con correlaciones moderadas que van desde .41 la más baja hasta .76 la más alta. Estas correlaciones del mismo factor entre importancia y realización son más altas que cada uno de los factores con el resto y en algunos casos lo hacen de modo negativo o nulo.

De modo muy sucinto, señalamos cada uno de estos factores con el resto. Así, se puede ver que la *gestión pedagógica* correlaciona estadísticamente de modo significativo con la planificación, con la revisión y mejora y con la evaluación y tutoría. El factor *coordinación* correlaciona con la tutoría y evaluación, y con ningún factor más. El factor *planificación* correlaciona con la gestión pedagógica. El factor *revisión y mejora* correlaciona con la gestión pedagógica y la planificación. El factor *evaluación y tutoría* correlaciona con la gestión pedagógica y la planificación.

3.3 Análisis de la importancia y realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diferencias entre profesores y gestores

El estudio trató de hallar la valoración que estos profesionales tenían sobre la *importancia* y la *realización* que están teniendo en sus centros académicos en diversos aspectos sobre las competencias. Los ítems o cuestiones planteadas recogen elementos que podrán clasificarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como la planificación, la gestión pedagógica, la tutoría y seguimiento del trabajo de sus estudiantes, la revisión y mejora del proceso llevado a cabo en la asignatura o módulo, y la coordinación entre asignaturas, profesores, etc. en el aula y fuera del aula.

Se han analizado los ítems comunes sobre importancia y realización para profesores y responsables académicos, encontrando entre ellos importantes diferencias tanto en la valoración de la importancia como de la realización. A continuación se resumen los resultados de este análisis.

Tabla 6. Comparación de las respuestas de responsables académicos y profesorado

Cargo			N	Media	Desv. tip.	t	Sig. (bilateral)
Gestión Pedagógica	Importancia	Responsable académico	36	4,24	0,67	-2,152	,033
		Profesor/a	94	4,48	0,55		
	Realización	Responsable académico	36	3,58	0,62	-4,536	,000
		Profesor/a	92	4,14	0,63		
Coordinación	Importancia	Responsable académico	37	4,33	0,57	,471	,638
		Profesor/a	93	4,28	0,54		
	Realización	Responsable académico	37	3,88	0,78	,201	,841
		Profesor/a	93	4,28	0,54		

Cargo			N	Media	Desv. tip.	t	Sig. (bilateral)
Gestión Pedagógica	Importancia	Responsable académico	36	4,24	0,67	-2,152	,033
		Profesor/a	94	4,48	0,55		
	Realización	Responsable académico	36	3,58	0,62		
		Profesor/a	91	3,85	0,87		
Planificación	Importancia	Responsable académico	36	4,19	0,78	,344	,731
		Profesor/a	102	4,14	0,82		
	Realización	Responsable académico	36	3,60	0,85		
		Profesor/a	100	3,90	0,83		
Revisión y mejora	Importancia	Responsable académico	37	4,36	0,70	-2,848	,005
		Profesor/a	98	4,66	0,47		
	Realización	Responsable académico	36	3,47	0,71		
		Profesor/a	97	4,28	0,60		
Tutoría y evaluación	Importancia	Responsable académico	37	4,70	0,52	-,496	,621
		Profesor/a	98	4,76	0,56		
	Realización	Responsable académico	37	4,16	0,73		
		Profesor/a	97	4,71	0,59		

a) Planificación

El factor planificación se compone de tres ítems en los cuales no se encuentran diferencias significativas entre la valoración del profesorado y responsables académicos en ninguno de sus ítems ni en su importancia ni realización. Ni tampoco en el conjunto del factor.

b) Gestión Pedagógica

Existen seis ítems comparables entre profesores y responsables académicos y en todos ellos se encuentran diferencias estadísticamente significativas, excepto en el que se refiere a que el sistema de calificación refleja la distribución coherente y ponderada de las competencias formuladas. La valoración, observadas las medias del profesorado, puede calificarse de muy alta en la importancia otorgada pero también en su realización. La valoración global del factor en el profesorado es más alta diferenciándose de los gestores tanto en su importancia ($p < 0,05$) como en su realización ($p < 0,000$).

c) Coordinación

En esta dimensión, se puede observar que todos los ítems obtienen una valoración más alta dada por los responsables académicos que la otorgada por el profesorado. Los responsables académicos conocen de cerca este aspecto, de ahí quizás esta valoración además de que es una responsabilidad más cercana. La valoración global de gestores y

profesorado en este factor tanto en su importancia como en su realización, no genera diferencias estadísticamente significativas.

d) Revisión y mejora

En el factor revisión y mejora el profesorado valora de modo más elevado significativamente que los gestores académicos la importancia $p < .005$ y la realización $p < .000$.

De modo más específico, las diferencias se dan tanto en importancia como en su realización en dos aspectos (reflexión docente de la relación entre el nivel de logro alcanzado en las competencias y los métodos y evaluación empleados; y en identificar los cambios para la mejora del aprendizaje de las competencias).

e) Tutoría y evaluación

Se encuentra diferencia estadísticamente significativa en la valoración de este factor, siendo el profesorado quién otorga una mayor valoración que los gestores, como puede observarse en la tabla. Y de modo más concreto, el ítem que se encuentra una diferencia significativa $p < .000$ trata sobre la información que los docentes realizan para informar a los estudiantes para que sepan cómo van a ser evaluados.

En síntesis, hay que señalar que tanto gestores académicos como el profesorado obtienen una media superior a 4 sobre una escala de 5 puntos para calificar la importancia de las cuestiones tratadas, y que fundamentalmente, son los gestores los que mantienen una valoración más baja que el profesorado en el grado de logro alcanzado en la realización de las diferentes dimensiones, y de modo significativo, en los factores de gestión pedagógica, revisión y mejora, y en la tutoría y evaluación.

f) Correlaciones entre los factores y la formación y el uso de la lección magistral

Existen otros dos aspectos que queríamos formular como hipótesis de trabajo. El primero era comprobar si una mayor formación incide en las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje medido a través de los cinco factores que representan los subprocessos clave según el modelo planteado. El segundo aspecto comprobar la relación de la lección magistral, como método más representativo del modelo centrado en el profesor y los factores enunciados anteriormente.

En la primera hipótesis encontramos una moderada pero significativa asociación entre una formación mayor de 20 horas (el 60% del profesorado ha recibido 20 o menos horas de formación y el 40% más de 20 horas) con dos factores, la gestión pedagógica ($r = 0,220$ $p = 0,035$) y la coordinación docente ($r = 0,216$ $p = 0,040$). La formación tiene una incidencia en la actuación docente (cómo gestiona el aula) lo que incluye la gestión del tiempo y las actividades en el aula, el uso de diferentes metodologías, entre otros aspectos. Este es una variable junto con otras que no se han profundizado en este estudio (enfoque de la formación, calidad de la misma, etc.). Respecto a la relación positiva aunque moderada entre la formación con la coordinación docente, es plausible la idea que en la formación sobre aprendizaje basado en competencias se trate y se insista en la necesidad de coordinación

entre el profesorado. Ya que resulta muy difícil lograr un buen nivel de desarrollo de competencias si éstas no están bien distribuidas y coordinadas entre los docentes.

Por otra parte, la lección magistral, como era de esperar, correlaciona significativa y negativamente con la gestión pedagógica ($r = -0,361$ $p = 0,000$). El mayor uso de la lección magistral va en detrimento de un enfoque más centrado en el aprendizaje basado en competencias, y por tanto, en la propia actividad y protagonismo de los estudiantes. Un enfoque más basado en el estudiante requiere de un uso de tiempo mayor por su parte y de metodologías adecuadas para ello. La lección magistral, también correlaciona negativa y significativamente con la planificación ($r = -0,308$ $p = 0,002$), ya que esta tiene menos importancia en un enfoque magisterial. En ese enfoque lo que principalmente tiene que hacer el profesorado es preparar bien la clase que va a impartir mientras que en un enfoque centrado en los estudiantes, la planificación se convierte en un punto clave. El profesorado necesita planificar los tiempos, los recursos, los materiales, las actividades y ejercicios, los trabajos a realizar por los estudiantes, así como el proceso de seguimiento y tutoría de la actividad discente.

4. Discusión

Esta investigación ha permitido acercarse a la situación actual que se está viviendo en las facultades de magisterio de las universidades españolas (si bien la limitación proviene de la falta de respuestas y por tanto de la *representatividad* de la muestra, también hay que considerar como un aspecto positivo el hecho de contar con una muestra de 13 comunidades diferentes). En general, tanto los gestores como el profesorado muestra de modo claro una postura positiva hacia el nuevo enfoque de Bolonia, y en concreto, en centrarse más el aprendizaje del estudiante (a través de las tareas que han valorado como importantes), y el enfoque de competencias. Esto no significa que no se perciban dificultades debidas a otros factores que no se analizan en este artículo.

La discrepancia en algunos factores relacionados con la valoración del grado de realización, es decir, del mayor o menor nivel de desarrollo de las diferentes dimensiones entre gestores y profesores, se manifiesta en tres de los cinco factores. Los gestores consideran que el nivel de desarrollo alcanzado en la gestión pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la tutoría y evaluación (es decir, de la actuación que el profesorado realiza en el seguimiento y *feedback* y orientación del aprendizaje, y en su revisión del proceso para su mejora, es significativamente menor que el percibido por el propio profesorado.

Sorprende que ante una innovación tan importante como es el cambio de enfoque que supone el aprendizaje basado en competencias en las universidades, un 60% de los docentes y gestores hayan recibido tan sólo 20 horas o menos de formación, especialmente teniendo en cuenta las necesidades de actualización tanto en el diseño como en las metodologías que exige este cambio de paradigma.

Por otro lado, llama la atención la elevada valoración del factor de evaluación, que ha obtenido una alta importancia y realización por parte del profesorado, superior incluso a factores como la planificación y la gestión pedagógica, que aparecen como menos realizados. Un adecuado sistema de evaluación suele ser un indicador de un alto nivel de implantación del proceso llamado de Bolonia, por ello, una buena implantación de un proceso de evaluación parece difícil de entender sin el soporte de la planificación y las metodologías

adecuadas. Una posible explicación podría ser que se continúe con una concepción más tradicional de la evaluación, y que a pesar de haber aumentado el número de evaluaciones, por ejemplo, estas continúen teniendo un enfoque mayoritariamente sumativo.

Parece que un aspecto con necesidades de actuación sería la coordinación entre docentes. Puede que se trate de un aspecto a trabajar si se tiene en cuenta la larga tradición del profesor de trabajar de manera individual. Algunos autores recomiendan la organización por módulos como un elemento para la mejora de la coordinación docente (Torrego y Ruiz, 2011).

Asimismo, el uso de diversas metodologías (en lugar de predominantemente la lección magistral), tal como estudios precedentes habían resaltado, condicionan e inciden en el funcionamiento del sistema de créditos y el aprendizaje basado en competencias.

Otro aspecto a resaltar es el resultado factorial obtenido que permite disponer de una escala con sólo veinte ítems, que recoge de modo válido y fiable los cinco subprocesos estudiados (planificación, gestión pedagógica, coordinación docente, tutoría y evaluación, y revisión y mejora).

Por último, sí que podríamos confirmar que a diferencia de años anteriores (Esteban y Menjibar, 2011), los docentes van implantando el proceso de convergencia europea, o al menos van tomando conciencia de la necesidad de un cambio de papel en su labor de enseñanza-aprendizaje. Esto supone un soporte importante para la mejora futura, donde la implicación del profesorado parece imprescindible para el cambio (Colás y De Pablos, 2005, p.44). Y es que aunque hace falta mayor formación, más coordinación, recursos, etc., podemos decir que la actitud ante el cambio es positiva.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20 (3), 270-283.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (3), 1-16. Disponible en:
- Capraro, M. M., Capraro, R. M., & Helfeldt, J. (2010). Do differing types of field experiences make a difference in teacher candidates' perceived level of competence? (Report). *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 131-154.
- Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Improved Professional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 73-87.
- Colás, P., & De Pablos, J. (Eds.). (2005). *La Universidad en la Unión Europea*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dannefer, E. F., & Henson, L. C. (2007). The portfolio approach to competency-based assessment at the Cleveland Clinic Lerner College of Medicine. *Academic Medicine*, 82(5), 493-502.
- Darling-Hammond, L.; Amrein-Beardsley, A.; Haertel, E. H. & Rothstein, J. (2011). Getting Teacher Evaluation Right: A Background Paper for Policy Makers. *National Academy of Education & American Educational Research Association (AERA)*.

- Esteban, R. M., & Menjívar, S. V. (Eds.). (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Octaedro Editorial. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500187>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120. doi: 10.3102/0034654312474350
- Fernández, A.; Maiques, J.M. & Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas de los profesores universitarios: estudio de casos. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43-66.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333-2351. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.004
- González, I., & López, A. B. (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final: Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hudson, P. (2009). How Can Preservice Teachers Be Measured against Advocated Professional Teaching Standards? *The Australian journal of teacher education*, 34(5), 65-73.
- Knight, P. T. (2008). *El profesorado en Educación Superior. Formación para la excelencia* (3a ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Martilla J.A. & James J.C. (1977), Importance-performance Analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), January, 77-79.
- Martinez, M. (2010). Teacher Education Can't Ignore Technology. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 74-75.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill
- Ortega-Navas, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.
- Pantic, N., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2011). Teacher Competence as a Basis for Teacher Education: Comparing Views of Teachers and Teacher Educators in Five Western Balkan Countries. *Comparative Education Review*, 55(2), 165-188.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- Raposo, M., & González, M. (2010). La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 28, 79-95.
- Rodicio, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28, 23-43.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting Academics' Beliefs about Teaching and Learning. *Higher education*, 41(3), 299-325.
- Tigelaar, D. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268. doi:10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4

Torra-Bitlloch, I., De Corral, I., & Pérez, M. J. (2012). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21.

Torrego, L. & Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (4), 31-40.

Villa, A.; Poblete, M. y otros (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.