



VOL. 28, Nº 3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

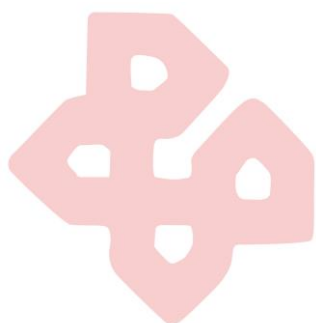
DOI:10.30827/profesorado.v28i3.29493

Fecha de recepción: 23/11/2023

Fecha de aceptación: 14/10/2024

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN ENTORNOS DE DOCENCIA HÍBRIDA

Competence-based assessment in blended learning environments



Laia Lluch Molins & Elena Cano García
Universidad de Barcelona

E- mail: laia.lluch@ub.edu; ecano@ub.edu

ORCID ID: [0000-0002-7288-2028](https://orcid.org/0000-0002-7288-2028); [0000-0003-2866-5058](https://orcid.org/0000-0003-2866-5058)

Resumen:

Conocer cuáles fueron las prácticas de evaluación aplicadas en el curso 2020-2021 desde la lógica de la docencia online resulta de interés, debido a que este traslado a entornos online puede consolidarse y convivir con la enseñanza presencial. A partir de la explotación de los datos obtenidos en dos cuestionarios diseñados ad hoc que fueron respondidos por docentes (n=129) y estudiantes (n=265) de la Universidad de Barcelona, se determinó su percepción sobre las prácticas evaluativas que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales. Se comprobó el alto grado de satisfacción con los mismos ($M = 3,3$ y $M = 3,0$ respectivamente), no obstante, mediante la prueba t-Student se detectaron divergencias de opinión entre profesores y alumnos, así como una brecha entre el grado de frecuencia y el grado de utilidad de diferentes estrategias y herramientas de prácticas evaluativas. De ahí que los resultados evidencian que hay una falta de evaluación participativa de los estudiantes y la alineación de la evaluación con las competencias transversales, especialmente con la sostenibilidad. Los puntos de mejora detectados tienen implicaciones para los

diseños de enseñanza híbridos, ya que encontrar la manera de aplicar una evaluación más competente en entornos mixtos sigue siendo un desafío para el futuro.

Palabras clave: destrezas; enseñanza a distancia; estudiante; evaluación; enseñanza superior; profesor.

Abstract:

Knowing what were the assessment practices applied in the 2020-2021 academic year from the logic of online teaching is of interest, due to this transfer to online environments will be consolidated and coexist with face-to-face learning. From the exploitation of the data obtained in two ad hoc designed questionnaires that were answered by teachers (n=129) and students (n=265) at the University of Barcelona, their perception of the evaluative practices that contribute to the development of transversal skills is analyzed. The high degree of satisfaction with them is verified ($M = 3.3$ and $M = 3.0$ respectively), but by t-Student test, divergences of opinion between professors and students were detected, as well as a gap between the degree of frequency and degree of usefulness of different strategies and tools of assessment practices. Hence, the results show that there is a lack of assessment participated by the students and a lack of alignment of the evaluation with the transversal competences, especially with sustainability. The improvement points detected have implications for hybrid teaching designs since finding a way to apply a more competent assessment in mixt environments remains a challenge for the future.

Key Words: competencies; distance study; student; evaluation; higher education; teacher.

1. Introducción

La Comisión Europea ha instado reiteradamente al desarrollo de competencias básicas para todos los ciudadanos y recientemente ha impulsado la iniciativa “Competence frameworks for policymakers and researchers” (Marco de competencias para diseñadores de políticas e investigadores) (European Commission, 2018, 2019, 2021). Por su parte, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2016, 2019) ha diseñado un perfil de competencias para el 2030, imprescindibles para enfrentar los retos marcados por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). También en el ámbito universitario se ha insistido mucho en la importancia de desarrollar competencias tanto a nivel europeo (Consejo de la Unión Europea 2017, 2018) como a nivel nacional (anterior RD 1393/2007 y actual RD 822/2001).

La crisis provocada por la COVID-19 puso de manifiesto con mayor intensidad aún la importancia de contar con competencias transversales que permitan la búsqueda, análisis y síntesis de información, así como la iniciativa y el trabajo autónomo o el desarrollo de capacidades digitales (Vázquez, 2021). Describir las estrategias de evaluación empleadas en entornos híbridos, así como la percepción de utilidad que se les atribuye para evaluar competencias resulta útil para el diseño de futuras modalidades formativas. A la vez, identificar las limitaciones asociadas a estas prácticas contribuirá también la mejora de la propuesta de aprendizajes competenciales en entornos a distancia o híbridos.

1.1. La evaluación de competencias en línea

En primer lugar, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje en enfoques basados en competencias en línea enfrentan aún en la actualidad numerosos y complejos retos. Por una parte, hay dificultades asociadas a la evaluación de competencias en general, entre las que destaca el acuerdo y operativización, si procede, del concepto mismo de competencia para poder asociarlo a tareas e indicadores (Brauer, 2021). Por otra parte, hay dificultades específicas cuando este aprendizaje se produce en línea: sigue sin producirse el necesario cambio de paradigma que tiene que conducir a la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la selección y aplicación de saberes para la toma de decisiones o la resolución de problemas complejos en línea (Bratianu et al., 2020). Prueba de ello es el debate que está generando el proyecto de orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestra/o en educación primaria, en el que se indica:

“Para favorecer la integración, coherencia interna, enfoque competencial y aplicado del plan de estudios todas las asignaturas correspondientes al mismo semestre conformarán un bloque, de forma que cada asignatura tendrá su propio ámbito académico, pero reservará un de los 6 que le corresponden a cada materia para la realización de un Proyecto Interdisciplinar de Bloque (PIB)”. (Proyecto de orden, s/f, anexo, apartado 4, p. 9)

La controversia de esta propuesta aboca nuevamente a un debate no superado en torno del significado e implicaciones de trabajar por competencias.

En segundo lugar, a pesar de que tal vez haya una mayor conciencia respecto a la importancia de estas competencias "blandas", transversales a todas las enseñanzas, su evaluación sigue siendo un reto (Villa, 2020). En tercer lugar, los entornos en línea o híbridos como el generado por la COVID-19, poseen dificultades propias para el desarrollo y la evaluación tareas complejas (García-Peñalvo et al., 2020). Se trata de buscar el modo de integrar propuestas metodológicas que incluyan la resolución de casos, la realización de proyectos, las presentaciones, las simulaciones, etc. con las que desarrollar diversos procesos de aprendizaje alineados con las competencias en entornos digitales (Efremova, 2021). Sin embargo, esto no parece fácil, tanto por las limitaciones tecnológicas que impiden integrar herramientas como por las dificultades en las competencias docentes (Habib et al., 2021).

1.2. Las competencias digital y evaluativa del profesorado

El grado de desarrollo de propuestas competenciales en entornos en línea parece depender tanto de la competencia digital docente como de la competencia evaluativa (Girgla et al., 2021). La competencia digital docente se puede entender, a tenor de la actualización derivada de la Resolución de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial de julio de 2020, como la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que han de ponerse

simultáneamente en juego para desempeñar funciones docentes implementando las tecnologías digitales y para resolver los problemas e imprevistos que pudieran presentarse en una situación singular concreta como profesionales de la educación (Instituto Nacional de Tecnología y Formación del Profesorado, INTEF, 2022).

La competencia evaluativa se puede concebir como el "proceso de comprensión del proceso de evaluación y de aplicación de esta comprensión para hacer juicios académicos sobre el trabajo y el desempeño de uno" (Winstone et al., 2017, p. 25). Deneen y Brown (2016) consideran que uno de los factores que influyen en la selección de estrategias e instrumentos de evaluación puede ser la competencia evaluativa del profesorado. Los profesores con mayores cotas de alfabetización o competencia evaluativa emplean mayor diversidad de herramientas, desarrollan propuestas de evaluación más auténticas (Villaruel y Bruna, 2019) y, en general, poseen una visión de la evaluación más alineada con el aprendizaje de los estudiantes que con los propósitos acreditativos (Carless, 2017). Así pues, es la competencia evaluativa la que va a permitir crear o migrar propuestas evaluativas competenciales a entornos híbridos o en línea, diseñando tareas complejas y aplicadas (Ibarra-Sáiz et al., 2020) y aplicando criterios alineados con las mismas. Sin embargo, el estudio sobre competencias digitales del profesorado universitario en España basado en los marcos europeos DigCompEdu (Punie et al., 2017) y OpenEdu alerta de que el área cuarta, relativa a la evaluación, es una de aquellas en la que el profesorado manifiesta contar con un nivel menor (Mora-Cantalops et al., 2022).

1.3. La tecnología disponible

La COVID-19 supuso una situación de emergencia, con un cambio abrupto respecto a la docencia planificada (Muñoz y Lluch, 2021). Ello llevó a adaptar la docencia básicamente empleando las herramientas de los respectivos campus virtuales (García-Peñalvo et al., 2020). Pese al empleo masivo de estos LMS (Learning Management System, es decir Sistemas de Gestión del Aprendizaje), la falta de competencia digital docente de parte del profesorado universitario o las propias características de estos entornos supusieron factores limitantes (Portillo et al., 2020). Ello llevó quizás a que las propuestas evaluativas desarrolladas adoleciesen de las características de las buenas prácticas de evaluación online señaladas por el JISC (Joint Information Systems Committee) en el 2022 y a que el alineamiento entre prácticas de evaluación y competencias no siempre estuviese claro (Girgla et al., 2021).

La falta de desarrollo suficiente de funcionalidades online, así como la falta de mecanismos que funcionen ágilmente en los LMS son algunos problemas a resolver (Yago et al., 2018). Además, los diseños instruccionales en línea necesitan de espacios específicos de interacción estudiantes-tutores y de una retroacción deliberadamente planificada para mantener la participación activa de los estudiantes (Winstone et al., 2017). En este sentido el feedback se torna especialmente necesario en línea.

1.4. La diferencia en las percepciones de los diversos agentes

La literatura reporta diferencias en las percepciones respecto a la evaluación y el feedback. El estudiantado prefiere una evaluación tradicional, con la que se siente más familiarizado y rechaza procesos de evaluación entre iguales o pruebas como portafolios, que generan menor seguridad o confianza (Van de Watering et al., 2008). También prefiere feedback verbal y personal, así como oportunidades para discutirlo con el profesorado o los iguales (Glazzard y Stones, 2019). Por otra parte, los estudiantes prefieren las correcciones explícitas, aunque proporcionar sugerencias sutiles que requieran que los estudiantes identifiquen y corrijan los errores pueden ser más efectivas a largo plazo (Van der Kleij y Lipnevich, 2021). Por su parte, el profesorado reconoce los efectos positivos de las experiencias de evaluación entre iguales por su efecto motivador y por los aprendizajes derivados de jugar el rol de evaluador aunque parecen emplearlos poco (Adachi et al., 2018; Baughan, 2020).

Respecto a la evaluación en línea, el profesorado relata que sus prácticas se deben no tanto a sus preferencias como a la factibilidad de realizar ciertas pruebas dadas las limitaciones en la formación docente y en las infraestructuras disponibles (Mirza, 2021). El estudiantado parece preferir un feedback más detallado que si cursan una modalidad presencial, dado el riesgo de aislamiento y desorientación que puede implicar una docencia online. Además, valoran más el feedback recibido, aprecian en especial el feed-up previo a la tarea y parece que buscan canales alternativos de feedback para complementar la escasez de instancias de feedback con las que cuentan en ocasiones (Henderson et al., 2018).

Por todo lo expuesto, se considera necesario analizar, en las diversas áreas de conocimiento con las que cuenta la Universidad de Barcelona, la opinión del profesorado y del alumnado respecto a las prácticas de evaluación que promueven el desarrollo de competencias transversales y su evaluación en los contextos implementados durante la COVID-19 teniendo en cuenta que este traspaso hacia entornos en línea y/o híbridos se consolidará y convivirá con la presencialidad.

Este trabajo está enmarcado en un proyecto titulado “Análisis de las prácticas de evaluación en entornos de docencia mixta orientadas al desarrollo de las competencias transversales” (Referencia: REDICE20-2380).

2. Método

2.1. Metodología de investigación

Este proyecto se enmarca en un paradigma positivista para generar conocimiento a partir de un proceso hipotético-deductivo. En concreto, el estudio adopta un diseño descriptivo no experimental ya que no pretende modificar ninguna variable independiente para conocer cómo afectan estas a las prácticas de evaluación desarrolladas. De hecho, según Mateo (2000), los diseños no

experimentales son los más utilizados en educación porque permiten conocer la realidad. Específicamente, la investigación sigue una metodología de análisis cuantitativo, relevante en este contexto porque permite la recolección y análisis sistemático de datos numéricos, proporcionando una base sólida para inferencias objetivas sobre las prácticas de evaluación y las percepciones de docentes y estudiantes sobre ellas.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

- 1 Conocer el grado de satisfacción global con las estrategias e instrumentos utilizados para evaluar las competencias, en periodo de docencia mixta.
- 2 Describir las estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias transversales más frecuentes durante el periodo de docencia mixta desde la perspectiva de docentes y estudiantes.
- 3 Identificar según la percepción del alumnado y profesorado el grado de utilidad de estas estrategias e instrumentos para promover y evaluar el desarrollo de las competencias transversales.
- 4 Comparar la frecuencia de uso y el grado de utilidad otorgado a las estrategias e instrumentos de evaluación según la percepción del estudiantado y profesorado.

2.2. Población y muestra

Todos los estudiantes y docentes de diversas facultades de la Universidad de Barcelona durante el curso académico 2020-2021 fueron invitados a participar en el estudio. Se ha considerado necesario disponer de datos sobre las diversas áreas de conocimiento que tiene la mencionada Universidad, dado que los diversos campos de conocimiento pueden poseer estrategias, instrumentos y características de evaluación propios (De Miguel, 2005). Se realizó un muestreo por conveniencia (atendiendo a criterios de accesibilidad) pero que considerase la recogida de las diversas áreas de conocimiento, de modo que se obtuvieron respuestas de las facultades de: Derecho, Farmacia, Matemáticas, Historia, Información y Comunicación Audiovisual, Psicología y Educación.

Participó un total 394 sujetos: 265 estudiantes (61.9% de género femenino, 35.8% de género masculino, 1.1% no binario y 1.1% Ns/Nc) y 129 docentes (61.2% de género femenino y 38.0% de género masculino). Respecto a la muestra, existe un margen de error muestral del 6,0% para el estudiantado y 8,5% para el profesorado (Martínez Olmo, 2016). Las tablas 1 y 2 presentan una descripción básica de estas muestras compuestas por profesorado (a quien se les consultó el curso con mayor carga docente para centrar la opinión en aquel curso al que poseen mayor dedicación) y alumnado (a quien se les preguntó el curso con mayor carga de créditos matriculados) de diversas titulaciones.

Tabla 1.
Cursos de referencia. Frecuencia de estudiantado y profesorado.

Curso académico	Estudiantes curso matriculado (%)	Docentes mayor carga docente (%)
1º	77 (29.1)	36 (27.9)
2º	70 (26.4)	26 (20.2)
3º	49 (18.5)	35 (27.1)
4º	69 (26.0)	32 (24.8)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.
Años de experiencia docente.

Experiencia docente	Docentes años (%)
Hasta 10 años	42 (32.6)
Entre 11 y 20 años	27 (20.9)
Entre 21 y 29 años	34 (26.3)
30 años o más	26 (20.2)

Fuente: elaboración propia

En el caso de los estudiantes, estos proceden de los grados de Matemáticas (26.4%), Educación Primaria (19.2%), Farmacia (18.1%), Informática (10.6%), Arqueología (9.4%), Gestión y Administración Pública (7.9%), Comunicación Audiovisual (5.3%) y Psicología (3.0%). Por su parte, la muestra profesorado se compone de profesorado de las facultades de Educación (33.3%), Psicología (16.3%), Geografía e Historia (15.5%), Farmacia (14.7%), Matemáticas (8.5%), Derecho (7.0%) e Información y Medios Audiovisuales (4.7%). Se añade que el profesorado indicó tener experiencia previa de docencia online anterior a la pandemia en un 27.9%, mientras que, para el alumnado, la experiencia previa declarada desciende al 20.4%.

2.3. Instrumento

El objeto de análisis fueron las prácticas de evaluación para la evaluación (y, por tanto, indirectamente, para la promoción) del desarrollo de competencias transversales desarrolladas durante la pandemia en un escenario de docencia mixta o híbrida. Se estableció que los rasgos de una buena práctica de evaluación pasan, entre otros aspectos, por: (a) el alineamiento entre metodologías, contenidos y estrategias evaluativas (De Miguel, 2005); (b) la coherencia entre las estrategias evaluativas y la concepción de evaluación que se posee (Hamodi et al., 2015) o (c) la viabilidad, y de ahí la necesidad de considerar las posibilidades de la evaluación de competencias con apoyo de tecnologías digitales (Cano, 2011; Baughan, 2020). Por ello, y con el objetivo de describir el tipo de prácticas evaluativas más alineadas con las competencias transversales desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, se preguntó tanto a profesorado como a estudiantado acerca de: (a) la frecuencia

con se habían empleado algunas prácticas de evaluación con las herramientas digitales de las aulas virtuales de Moodle y con herramientas externas desde marzo de 2020 hasta marzo de 2021 (momento en que se administró el cuestionario en línea) y (b) que valorasen también hasta qué punto fueron útiles para evaluar competencias. Finalmente, (c) también se les pidió que estableciesen la vinculación que creían que había entre algunas prácticas de evaluación y el desarrollo de las competencias transversales, asumiendo el grado de discrecionalidad en la interpretación de dicha asociación. Se solicitó una valoración en escala Likert, siendo 1-nada de acuerdo y 5-muy de acuerdo.

Las prácticas evaluativas se establecieron deductivamente siguiendo las aportaciones de De Miguel (2005), Cano y Fernández (2016) y Hamodi et al. (2015), llegando a seleccionarse 12 instrumentos y/o estrategias de evaluación:

- 1 Actividades de autoevaluación
- 2 Actividades de evaluación entre iguales
- 3 Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamientos...)
- 4 Pruebas de respuesta corta
- 5 Pruebas de respuesta larga, de desarrollo
- 6 Pruebas orales (individuales, en grupo, presentaciones...)
- 7 Trabajos y proyectos
- 8 Informes/memorias/cuadernos de prácticas...
- 9 Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
- 10 Escalas de actitud para recoger valores o habilidades sociales.
- 11 Técnicas de observación con registros, listas de control, escalas...
- 12 Portafolio o carpeta de aprendizaje

La pregunta se formuló para las 6 competencias transversales que la Universidad de Barcelona (2021) ha establecido en sus documentos oficiales:

- a) Compromiso ético (capacidad crítica y de autocrítica, deontología)
- b) Capacidad de aprendizaje y responsabilidad (capacidad de aprender en nuevas situaciones, de análisis, síntesis y de visiones globales)
- c) Trabajo en equipo (colaboración con los otros en equipos interdisciplinarios)
- d) Capacidad creativa y emprendedora (buscar e integrar nuevos conocimientos y diseñar nuevos proyectos)

- e) Sostenibilidad (valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito)
- f) Capacidad comunicativa (comprensión y expresión con lenguaje especializado de la disciplina)

La información se recogió en línea durante el mes de marzo-2021 mediante un cuestionario *ad hoc* anónimo y en línea (*Google Forms*) con versiones diferenciadas para estudiantes y docentes. El cuestionario se construyó en base a los rasgos de una buena práctica evaluativa y los diferentes instrumentos y estrategias de evaluación mencionados con anterioridad. El instrumento recogía el grado de satisfacción con las actividades de evaluación realizadas en entornos de docencia mixta, la frecuencia de uso de diferentes estrategias de evaluación, y su grado de utilidad para la evaluación de las competencias transversales.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos se analizaron con el paquete informático GraphPad Prism. Para proceder a la validación del instrumento, en primer lugar, el cuestionario se sometió a un panel interjueces por parte de miembros del equipo seleccionados en base al criterio de especialización en el campo de conocimiento. El cuestionario fue validado mediante el juicio de 3 expertos a partir de un formulario creado *ad hoc* para pronunciarse acerca de su inteligibilidad, pertinencia y relevancia. Por otra parte, los expertos aportaron sugerencias cualitativas para su mejora. En consecuencia, el cuestionario fue ajustado siguiendo sus observaciones y comentarios mayoritariamente para reemplazar o especificar y ampliar la información relativa a las cuestiones e ítems. En segundo lugar, en relación a la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alpha de Cronbach después de administrar el cuestionario y este fue aceptable con un valor de .732 para los ítems analizados. Este valor indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional.

Después de una exploración descriptiva de los datos cuantitativos recogidos para ver cómo se comportan (distribución muestral) y cómo se distribuyen los resultados (mínimo, máximo, media, mediana, desviación típica), se realizó un análisis de comparación de medias para datos no apareados por tratamiento paramétrico (test t de Student), complementado con el tamaño del efecto (d de Cohen), tras comprobar su distribución normal.

3. Resultados

Se presentan los resultados, según las perspectivas de los docentes y estudiantes, respecto a las estrategias e instrumentos de evaluación usadas con más frecuencia durante el periodo de docencia mixta, y su percepción acerca de la utilidad de estas para el desarrollo de las competencias. La caracterización de la muestra ha sido indicada en las tablas 1 y 2. Sin embargo, los análisis realizados no

arrojan diferencias significativas asociadas ni al curso académico ni a los años de experiencia docente, por lo que se muestran datos globales.

El grado de satisfacción global de estudiantado y profesorado con las actividades de evaluación realizadas en entornos de docencia mixto es medio alto, arrojando respectivamente $M = 3.0$ ($DT = 1.1$) y $M = 3.6$ ($DT = 0.9$). Se encontró, aun dentro de esta valoración positiva global, una pequeña diferencia significativa ($t = 5.761$, $p < .001$) entre los colectivos, con un tamaño de efecto medio moderado-alto (d de Cohen, $d = 0.597$), lo cual confirma la perspectiva diferencial de docentes y estudiantes en esta experiencia de ‘docencia de emergencia’.

La opinión del profesorado respecto a la “Frecuencia de uso de 12 estrategias de evaluación en entornos de docencia mixta” (ver Tabla 3) arroja valores más altos (> 3.0) para trabajos y proyectos, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, pruebas de respuesta e informes. Por su parte, los estudiantes indican también que son más frecuentes trabajos y proyectos y pruebas de respuesta larga, pero, a diferencia del profesorado, incluyen las pruebas objetivas. También hay coincidencia en que no se emplean escalas de actitud ni listas de control.

Tabla 3.
Grado de uso de estrategias e instrumentos de evaluación según profesorado y estudiantado.

Estrategias e instrumentos de evaluación	Frecuencia de uso en entornos de docencia mixta (escala de 1 a 5)				
	Profesorado		Estudiantado		<i>t-test P</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
1- Actividades de autoevaluación	2.8	1.4	2.4	1.3	0.0139
2- Actividades de evaluación entre iguales	2.4	1.4	2.2	1.2	0.2163
3- Pruebas objetivas	2.8	1.6	3.4	1.3	0.0003
4- Pruebas de respuesta corta	2.8	1.4	2.7	1.3	0.622
5- Pruebas de respuesta larga	3.2	1.5	3.3	1.3	0.4102
6- Pruebas orales	2.9	1.6	2.2	1.3	<0.0001
7- Trabajos y proyectos	4.2	1.2	3.4	1.5	<0.0001
8- Informes / memorias / cuadernos de prácticas...	3.0	1.6	2.8	1.5	0.2688
9- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas	3.2	1.6	2.4	1.4	<0.0001
10- Escalas de actitud para recoger valores o habilidades sociales	1.6	1.0	1.5	1.0	0.6493
11- Técnicas de observación con registros, listas de control...	1.8	1.2	1.6	1.0	0.1515
12- Portafolio o carpeta de aprendizaje	2.0	1.5	1.8	1.2	0.0564
Media global	2.7		2.5		

Fuente: elaboración propia. *M* corresponde a la Media o valor promedio, *DT* corresponde a la Desviación Típica, *P* corresponde a la significancia del ítem de la prueba *t-test*.

Con relación a la utilidad de determinadas estrategias de evaluación en docencia mixta para el desarrollo de las 6 competencias los resultados arrojan una desigual representación. Por lo que respecta al profesorado, las principales vinculaciones que se pueden establecer son las siguientes (Gráfico 1):

- El compromiso ético parece claramente vinculado a las escalas de actitud (aunque se ha indicado previamente que apenas se emplean) (con un 59.7% de representatividad).
- La capacidad de aprendizaje se encuentra relacionada con el uso de informes/memorias (61.2%).
- Para evaluar el trabajo en equipo, la creatividad y la sostenibilidad lo más útil parece ser solicitar trabajos en equipo (82.2%, 78.3% y 30.2% respectivamente) y lo menos útil, las pruebas objetivas (7.8%, 11.6% y 6.2% respectivamente).
- Las pruebas orales parecen considerarse lo más útil para desarrollar la capacidad comunicativa (51.9%).

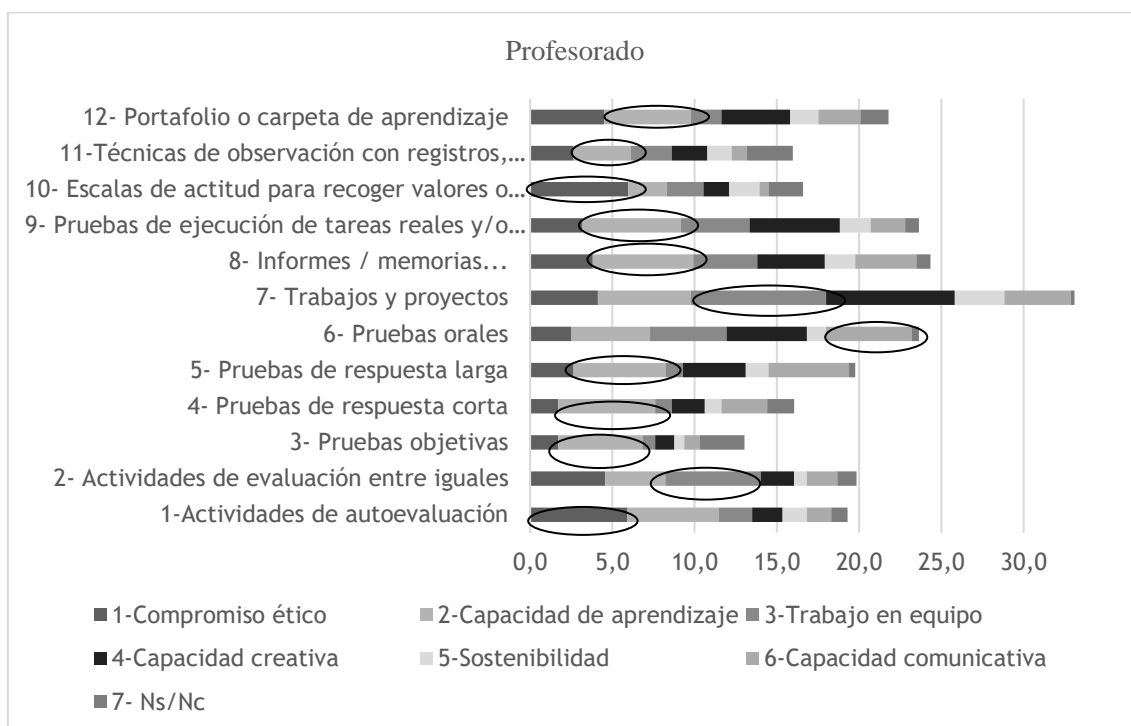


Gráfico 1. Relación entre las estrategias e instrumentos de evaluación y las competencias trasversales desde la perspectiva del profesorado. Se indica con un óvalo la que presenta la mayor contribución. Fuente: elaboración propia.

La perspectiva del alumnado (Gráfico 2) posee ciertas similitudes, pero también ciertos elementos diferenciales. Entre los elementos coincidentes se pueden señalar que las competencias de trabajo en equipo y creatividad fueron vinculadas a la solicitud de trabajos en equipo (60.4% y 55.1% respectivamente) y que las pruebas

orales fueron más útiles para desarrollar la capacidad comunicativa en un 52.8%. Entre los elementos diferenciales destacan:

- Para el desarrollo de la competencia de compromiso ético, consideran que las actividades de autoevaluación resultaron ser más útiles (con un 60.0% de representatividad), si bien se emplean muy poco.
- La capacidad de aprendizaje se vincula en este caso, sorprendentemente, a las pruebas de respuesta corta (49.8%).
- Las escalas de actitud se consideran lo más útil para desarrollar la competencia de sostenibilidad (23.0%), aunque se asume su escasísima utilización.

El test t-Student mostró diferencias estadísticamente significativas en cuatro ítems ($p < 0.001$) entre la percepción del profesorado y la del alumnado, siendo estas estrategias e instrumentos más valoradas por parte del profesorado: 8- Informes / memorias..., 9- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, 11-Técnicas de observación con registros, listas de control..., y 12- Portafolio o carpeta de aprendizaje.

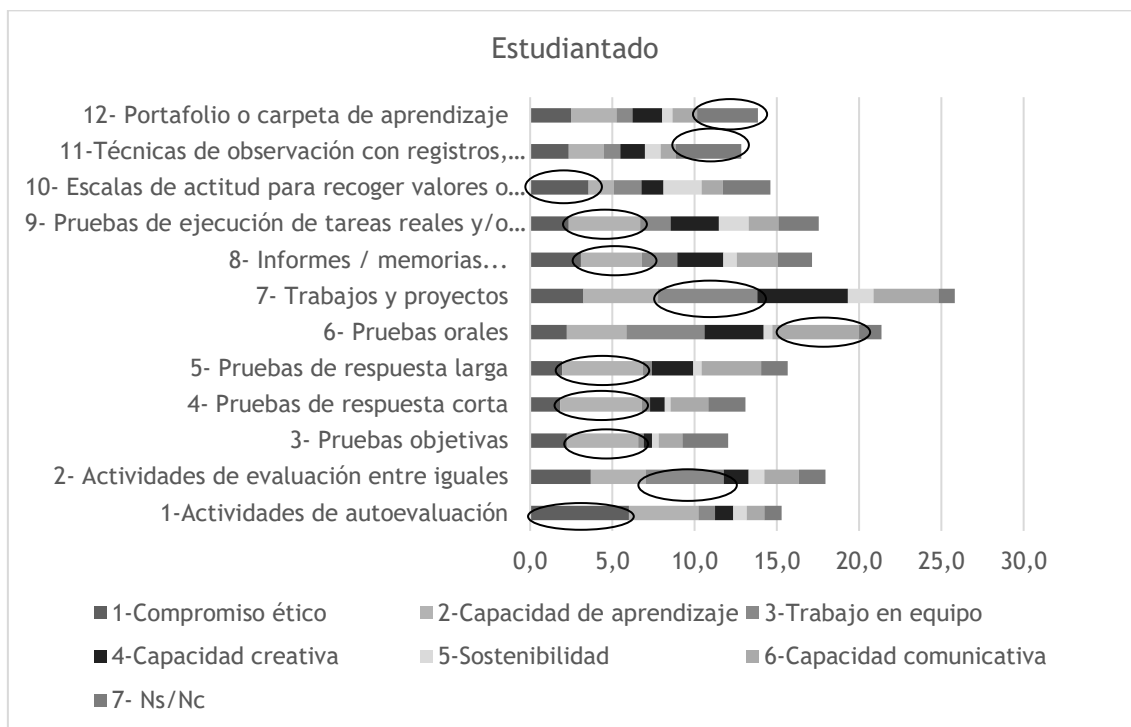


Gráfico 2. Relación entre las estrategias e instrumentos de evaluación y las competencias trasversales desde la perspectiva del estudiantado. Se indica con un óvalo la que presenta la mayor contribución. Fuente: elaboración propia.

En general, cabe destacar que la capacidad de aprendizaje tiene una representación con un promedio de 49.5% según el profesorado y 37.0% según el alumnado en todas las estrategias de evaluación de docencia mixta; seguida de la

competencia de compromiso ético con un promedio de 36.0% y 29.2% respectivamente. Por lo contrario, la competencia de sostenibilidad es la menos vinculada con las estrategias, con un promedio de 15.2% y 9.7% respectivamente.

Donde se aprecian mayores divergencias de opinión estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre alumnado y profesorado es en la utilidad de las prácticas evaluativas. Mientas que los informes, memorias, cuadernos de prácticas, las pruebas de ejecución de tareas y los portafolios son valoradas como más competenciales por parte de los/las profesores/as, no lo son tanto por parte de los estudiantes. Globalmente, la capacidad de aprendizaje -como ya sucedía con la frecuencia- y el compromiso ético son las competencias para las cuales las propuestas de evaluación indicadas son, en general, más útiles. En general, el profesorado indica que las estrategias de evaluación que emplea para el desarrollo de competencias son útiles, aceptando que algunas de ellas no son muy frecuentes. Sin embargo, en el caso de las pruebas objetivas, sucede lo contrario: se emplean con cierta frecuencia, aunque se asume que su utilidad para el desarrollo de competencias no es elevada. En cambio, desde el punto de vista del estudiantado, la mayoría de las estrategias de evaluación tienen un grado de uso más elevado que un grado de utilidad, a excepción de las actividades de evaluación entre iguales, las pruebas orales, y los trabajos y proyectos (véase Gráfico 3).

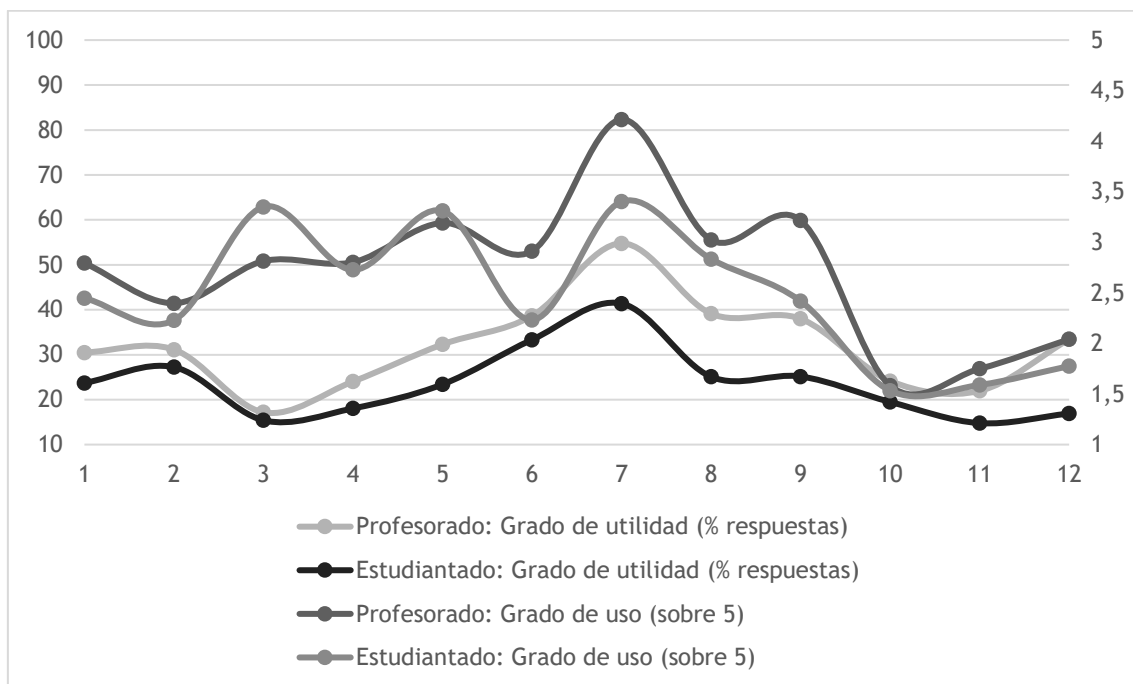


Gráfico 3. Uso durante la pandemia y utilidad atribuida por profesorado y estudiantado a las diversas estrategias o instrumentos de evaluación para el desarrollo de competencias transversales. Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

El estudio llevado a cabo pretendió identificar la frecuencia con se habían empleado algunas prácticas de evaluación con las herramientas digitales, constatar su utilidad y en qué grado permitían evaluar (y promover) el desarrollo de las competencias transversales. En general el profesorado dice emplear más frecuentemente y también se muestra más satisfecho que el estudiantado con las prácticas de evaluación competencial (2.7 frente a 2.5 y 32,1% frente al 23,7%). Puede que su visión sea más informada que la del estudiantado, que resulten más “optimistas” (Hamodi et al., 2015) o que los propósitos y propuestas de los docentes no sean percibidos del mismo modo por el estudiantado (Fletcher et al., 2012).

La competencia de aprender a aprender parece omnipresente en las diversas técnicas evaluativas aplicadas. Pudiera parecer que, por el hecho de enfrentarse a cualquier procedimiento de evaluación, indirectamente, ya se está aprendiendo a aprender. Esto resulta poco congruente con lo que establece la literatura. La competencia de aprender a aprender, entendida como la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje y organizar el propio aprendizaje (Martín y Moreno, 2007), requiere de la autorregulación (Salmerón y Gutiérrez, 2012) y de una planificación intencional para promoverla (Gargallo-López et al., 2021).

Algo similar ocurre con el trabajo en equipo (el hecho de solicitar un trabajo en equipo no asegura que se repartan bien las tareas, que se gestionen bien los conflictos en el interior del grupo, que se trabaje eficientemente, por lo que algún andamiaje o material ad hoc para facilitar el desarrollo de la competencia sería bien recibido) o con la competencia comunicativa y su mera vinculación a la realización de presentaciones orales sin un entrenamiento previo. La evaluación para el aprendizaje y para el desarrollo de competencias implica un formativo de la evaluación, para lo cual es determinante la formación del profesorado (Kruiper et al., 2022). Por el contrario, la sostenibilidad es una competencia que parece, tanto para profesorado como para alumnado, poco presente en las tareas de aprendizaje y de evaluación. Esta falta de contribución en educación superior al desarrollo de dicha competencia ya ha sido reportada por Bianchi (2020) o Ramos (2021).

En síntesis, respecto a las pruebas que parecen haber sido más frecuentes durante el período COVID son trabajos y proyectos y pruebas orales, que son precisamente las más competenciales (Tejada y Ruíz, 2016; Villarroel y Bruna, 2019). Las menos frecuentes han sido para ambos colectivos las escalas de actitud y los registros de observación y, para los estudiantes, los portafolios. En el primer caso podría atribuirse al desconocimiento de estas estrategias de evaluación, lo cual no permite valorar su utilidad. En el caso del portafolios, ya han sido previamente constatadas las reticencias del alumnado a realizar este tipo de propuestas (van de Watering et al., 2008), pero, precisamente, las modalidades híbridas apoyadas con herramientas digitales permitirían un desarrollo más efectivo (Gulzar y Barret, 2019).

Cuando se trata de valorar la utilidad de las diferentes estrategias de evaluación según las competencias transversales, de nuevo las competencias de

aprender a aprender y de compromiso ético son las más consideradas. Especialmente interesante es el compromiso ético, que durante mucho tiempo permaneció invisibilizada, tratándose de una capacidad insoslayable (Mauri et al., 2022) para cuya formación se requiere también el alineamiento de las tareas de evaluación de forma explícita. Para lograrlas nuevamente, las pruebas objetivas aparecen como poco útiles mientras que recordemos que es una de las estrategias más frecuentes, según la percepción de los estudiantes. Si bien su utilidad se percibe como limitada para evaluación competencial, el uso de esta práctica es bastante frecuente (Cano, 2011). Para el diseño de futuras modalidades híbridas se debería considerar su posible utilidad en procesos de evaluación diagnóstica y formativa (García-Peñalvo et al., 2020).

Finalmente parece importante destacar que la evaluación participada por el estudiantado aparece como una práctica muy valorada pero que poco frecuente, por lo que aumentar la alfabetización evaluativa de todos los colectivos parece imprescindible (Deneen & Brown, 2016; Baughan, 2020), puesto que está asociada a un rol más activo por parte del estudiantado en los procesos de evaluación.

5. Conclusiones

Como conclusiones, en primer lugar, la percepción del estudiantado sobre la limitación de la utilidad de las pruebas objetivas y el beneficio de las pruebas orales y trabajos/proyectos para la evaluación de competencias transversales en docencia mixta viene apoyada por la de los profesores. En este punto se halla una relativa sintonía, lo cual es coherente con los hallazgos de la literatura previa (Villarroel y Bruna, 2019). Sin embargo, en general el profesorado halla más útil las propuestas de evaluación implementadas durante el período de la COVID-19 y, por el contrario, el estudiantado sitúa el empleo de las diversas prácticas de evaluación siempre por encima de su utilidad, que, en muchos casos consideran baja. Esto no sucede únicamente en tres casos: los proyectos, las pruebas orales y la evaluación participada por el estudiantado. Esta última presenta una gran diferencia entre utilidad y frecuencia, pero por la baja frecuencia más que por otorgarle una alta utilidad.

Pese a su escasa utilidad percibida, las pruebas objetivas siguen empleándose frecuentemente, en opinión de los encuestados, sobre todo de los estudiantes. Las ventajas de la tecnología para la aplicación de estos instrumentos parecen claras: rapidez y objetividad en la calificación, inmediatez en la obtención del feedback, facilidad en la gestión de datos (Abduh, 2021). Sin embargo, sus limitaciones radican tanto en las habilidades cognitivas que estimulan, especialmente si su diseño no está bien realizado, como en su empleo sumativo. A pesar de ello, de la asunción del empleo de los cuestionarios no se desprende que se le pueda atribuir directamente una finalidad sumativa, que bien pudieran darse con propósitos diagnósticos y

formativos, como complemento de metodologías de aula inversa, como soporte a los proyectos, etc. e integrarse en propuestas competenciales (Chan et al., 2011). Futuras investigaciones acerca de cómo este tipo de pruebas pueden ser empleadas en el marco del empleo de metodologías activas y de cuáles pueden ser sus contribuciones al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior serían necesarias. Los trabajos, proyectos casos y simulaciones han parecido tradicionalmente ser las evidencias de evaluación -y de aprendizaje- más competenciales. En este caso, durante la COVID-19 se ha mantenido una alta valoración de trabajos y proyectos por parte de ambos colectivos y quizás se ha intensificado su empleo, puesto que su frecuencia ha sido alta. El confinamiento dificultó la realización de pruebas sumativas que requieren cierto control por parte del profesorado que no podía darse en entornos online (García-Peñalvo et al., 2020) y dio margen a propuestas de evaluación no memorísticas sino más productivas. Por otra parte, la excepcionalidad de la situación llevó a focalizarse en lo más relevante (Buheji, 2020), lo cual puede explicar los resultados, aunque se necesitaría una mayor comprensión de los motivos por los cuales dichas pruebas se aplicaron.

Hay competencias que dicen haber sido evaluadas y además con una variedad de estrategias evaluativas, como es el caso del compromiso ético y, especialmente, de la competencia de aprender a aprender. Esta vinculación generalizada de la competencia a cualquier estrategia evaluativa parece dejar entrever una visión poco reflexiva de lo que supone el aprender a aprender. Puede ser un efecto indeseado de que la opinión se haya solicitado mediante un cuestionario en línea o puede ser que obedezca a una falta de alfabetización sobre el tema. Esta visión del profesorado y del estudiantado parece apoyar la necesidad de una mayor comprensión de estas competencias y la conveniencia de una mayor alfabetización de toda la comunidad académica al respecto, para promover tareas que explícitamente persigan su desarrollo y criterios de ejecución que permitan su evaluación.

Nuevamente también en tiempos de pandemia la evaluación ha sido poco participada por el estudiantado. Se indica como punto de mejora una selección de actividades evaluativas que permita un mejor alineamiento constructivo competencial y un proceso de feedback más participado por los estudiantes. La participación de los estudiantes no solo es una característica de las prácticas de evaluación exitosas, sino que deviene imprescindible para el desarrollo de ciertas competencias. La competencia de aprender a aprender o la competencia de sostenibilidad requieren de la capacidad de autoevaluación, con lo que ofrecer oportunidades al estudiantado para practicar dicha capacidad puede constituir una contribución relevante al desarrollo de competencias.

En síntesis, las implicaciones derivadas de los resultados para los diseños de docencia híbrida podrían articularse en torno a tres ejes. En primer lugar, la evaluación en línea obedece a los mismos patrones que la evaluación presencial, trasponiendo las estrategias e instrumentos sin que el diseño instruccional ni la propuesta evaluativa hayan sido explícitamente diseñados para este tipo de modalidad. Ello parece debido a la falta de formación. Por lo tanto, el énfasis debe

situarse en la alfabetización evaluativa (Xu y Brown, 2016). Fortalecer los conocimientos sobre los diversos tipos de finalidades evaluativas, sobre la necesidad de diversificar instrumentos o sobre los beneficios de la participación (Panadero et al., 2019), constituyen la base para el cambio de creencias y, en consecuencia, de prácticas. Por otra parte, se hace necesario fortalecer la competencia digital. El informe auspiciado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (Mora-Cantalops et al., 2022) ya indica que una de las dimensiones de la competencia digital docente del profesorado universitario con peor valoración es la relativa a evaluación. Una docencia híbrida efectiva no será posible sin esa base formativa.

En segundo lugar, en el futuro, sería deseable aprovechar el valor añadido que las tecnologías pueden aportar a la evaluación en línea profundizando en la dimensión metodológica y no instrumental de la Competencia Digital Docente (CDD) y superando su empleo como meros instrumentos al servicio de la gestión de datos y calificaciones o a la inmediatez en la devolución de las calificaciones de ciertas pruebas automatizadas (Gros y Cano, 2021). Como indica la JISC (2022b) las tecnologías deberían básicamente de contribuir a formar estudiantado autónomo y autorregulado y a crear comunidades de práctica donde el intercambio y la creación de conocimiento conjunto permitan fortalecer el juicio crítico y la toma de decisiones. Disponer de plataformas interoperables donde sea sencillo integrar apps y herramientas cuya virtualidad sea clara para la consecución de las competencias y/o los resultados de aprendizaje se torna en imprescindible (UNESCO, 2023; EDUCAUSE 2023).

En tercer lugar, las competencias que no aparecen son aquellas que, por su naturaleza, requieren posiblemente de una mayor definición y de una acción más sostenida en el tiempo. Ello afecta a los diseños curriculares claramente. Superar la programación de las asignaturas o materias y disponer de una propuesta de evaluación global, para el conjunto del programa o “programatic assessment” (Nieminen y Carless, 2023) que ordene y planifique el desempeño competencial creciente en torno a las competencias requiere de diseños curriculares que superen la fragmentación disciplinar y/o que coordinen los módulos formativos en torno a las competencias y sus estándares. El modo en que el diseño de los planes de estudio convivirá en el futuro con la oferta formativa de otros agentes y la existencia de microcredenciales abre un nuevo panorama en el que la docencia híbrida ofrecida por las universidades tendrá que alinearse con el MECES con mayor transparencia y aportar un valor añadido que la oferta de MOOCs, Microsoft o Google, Telefónica, no genere porque pueda estar aportando a un aprendizaje más instrumental o aplicado. Y ahí radica el verdadero rol de los diseños de planes de estudio universitarios; en rescatar, aunque la modalidad sea híbrida, el sentido profundo de la formación que se ofrece en la universidad, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos (LOSU, 2023). En ese sentido, el presente estudio alerta de competencias no contempladas en los entornos de docencia híbrida y cuyo valor en el perfil de egreso debería reclamarse en la formación universitaria.

Los resultados mostrados en esta contribución deben ser tomados con cautela atendiendo a varias limitaciones. En primer lugar, podría considerarse que, por la situación de urgencia que supuso la enseñanza online durante el período de pandemia, adoptándose de forma abrupta y sin previa planificación, lo hallado durante este período de confinamiento no sería trasladable a futuras modalidades online, sino que constituiría más bien un “estado de la cuestión” durante esa época en que la presencialidad no fue posible. Sin embargo, constituye información valiosa que alerta acerca de los posibles peligros de adoptar una lógica derivada de la presencialidad a los futuros entornos híbridos, que el propio Proyecto de orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de maestra/o en educación primaria contempla. En segundo lugar, la limitada muestra participante. Este porcentaje de respuesta es común en diseños de recogida de datos online y el propio contexto de emergencia supone un reto añadido al llamado a participación. El bajo porcentaje de respuesta no permitió explorar posibles diferencias entre áreas disciplinares, por ejemplo. Una tercera limitación, ya consignada por Van der Kleij y Lipnevich (2021) es relativa a que los estudios suelen centrarse, dado el uso preferente de encuestas, en aspectos vinculados a la satisfacción con el proceso, lo cual no tiene que ver necesariamente con la mejora del rendimiento. En este caso también sucede que los datos recabados son siempre relato indirecto de los participantes, sobre respuesta de valoración cerrada, donde se desconoce el grado de alfabetización sobre competencias y, específicamente, sobre competencias transversales y se desconoce también si la percepción de aprendizaje atribuida está realmente asociada a mayores tasas de rendimiento. Además, atendiendo la posible diversidad de propuestas metodológicas, pueden reportarse diferentes resultados en cuanto a la evaluación, por lo que los resultados y conclusiones pueden no ser comparables.

Referencias bibliográficas

- Abduh, M. (2021). Full-time Online Assessment during COVID -19 Lockdown: EFL Teachers' Perceptions. *Asian EFL Journal Research Articles*, 28(1.1), 26-46.
- Adachi, C., Tai, J. H.-M., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>
- Baughan, P. (2020). *On Your Marks: Learner-focused Feedback Practices and Feedback Literacy*. Advance HE.
- Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences. A systematic literature review*. Publications Office of the European Union.
- Bratianu, C., Hadad, S. y Bejinaru, R. (2020). Paradigm shift in business education: A competence-based approach. *Sustainability*, 12(4), 1348-1365. <https://doi.org/10.3390/su12041348>
- Brauer, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>
- Buheji, M. (2020). Planning Competency in the New Normal-Employability Competency in Post- COVID-19 Pandemic. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2). <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v10i2.17085>
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Laertes.
- Cano, E. y Fernández, M. (Eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Octaedro.
- Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. En D. Carless, S. M. Bridges, C. Ka Chan y R. Glofcheskic, *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 3-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_1
- Consejo de la Unión Europea (2017). Conclusiones del Consejo sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior (2017/C 429/04). Diario Oficial Unión Europea 14/12/2017

- Consejo de la Unión Europea (2018). Recommendation (UE) 2018/C189/01 del Consejo, de 22 de mayo, relativa a las competencias claves para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial Unión Eur.* 1-13.
- Chan, C., Tam, V. y Li, C. (2011). A comparison of MCQ assessment delivery methods for student engagement and interaction used as an in-class formative assessment. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 48(3), 319-334. <https://doi.org/10.7227/IJEEE.48.3.9>
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. En N.K. Denzin; Y.S. Lincoln, Eds. *The Sage handbook of qualitative research*, SAGE Publishers, Thousand Oaks, pp. 269-284.
- De Miguel, M. (Dir). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES.* MEC/ Universidad de Oviedo. http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_enseñanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Deneen, C. C. y Brown, G. T. L. (2016). The impact of conceptions of assessment on assessment literacy in a teacher education program. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1225380>
- EDUCAUSE (2023). *Horizon Report*. Educause.
- Efremova, N. (2021). Problems of competence-based learning in a digital environment. *INTERAGROMASH 2021, E3S Web of Conferences* 273, 12082. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312082>
- European Commission (2018). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning.* European Commission. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-2/EN/pdf>
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning.* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission (2021). *Competence frameworks for policymakers and researchers.* Evidence-Informed Policy Making. https://knowledge4policy.ec.europa.eu/projects-activities/competence-frameworks-policymakers-researchers_en

- Fletcher, R. B., Meyer, L., Anderson, H., Johnston, P. y Rees, M. (2012). Faculty and Students Conceptions of Assessment in Higher Education. *Higher Education*, 64(1), 119-33. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9484-1>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G. y Garcia-Garcia, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-28. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Girgla, A., Good, L., Krstic, S., McGinley, B., Richardson, S., Sneider-Gregory, S. y Star, J. (2021). *Developing a Teachers' Assessment Literacy and Design Competence Framework*. Australian Council for Educational Research. <https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/assessment-literacy-final-report-en.pdf>
- Glazzard, J., & Stones, S. (2019). Student perceptions of feedback in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(11), 38-52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.11.3>
- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Gulzar, N., & Barret, H.C. (2019). Implementing ePortfolios in teacher education. Research, Issues and Strategies. En S. Mann, & S. Walsh (Eds.), *The Routledge handbook of language teacher education* (pp. 488-506). Routledge. doi: 9781315659824
- Habib, M.N., Jamal, W., Khalil, U. et al. (2021). Transforming universities in interactive digital platform: case of city university of science and information technology. *Education and Information Technologies*, 26, 517-541. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1007/s10639-020-10237-w>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>

- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Ibarra-Sáiz, MS., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Instituto Nacional de Tecnología y Formación del Profesorado (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. INTEF.
- JISC (2022a). *Assessment and feedback higher education landscape review: survey outcomes*. <https://repository.jisc.ac.uk/8657/1/jisc-assessment-and-feedback-higher-education-landscape-review-survey-outcomes.pdf>
- JISC (2022b). Principles of good assessment and feedback. JISC.
- Kruiper, S., Leenknecht, M. y Slof, B. (2022). Using Scaffolding Strategies to Improve Formative Assessment Practice in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE, núm. 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza Editorial.
- Martínez-Olmo, F. (2016). *Càlcul de la grandària d'una mostra i de l'error mostral per a estudis descriptius sobre proporcions i mostratges aleatoris*. <http://fmartinezo.wixsite.com/personal/calcul-d-una-mostra>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE-Horsori.
- Mauri, M., Vilafranca, I. y José-Mestre, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 15(1), 1-13, <https://doi.org/10.1344/reire.36970>
- Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2021). Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios en una realidad confinada. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 14(2), 37-50. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.2>

- Mirza, H. S. (2021). University Teachers' Perceptions of Online Assessment during the Covid-19 Pandemic in Lebanon. *American Academic & Scholarly Research Journal*, 13(1), 15.
- Mora-Cantallops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J.R., Camarillo Casado, J., Sota Eguzábal, J.M., Velasco, J.R. and Ruiz Martínez, P.M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, EUR 31127 ES, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2760/448078>.
- Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- OCDE (2016). *Key competences for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- OCDE (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019, Competencias para construir un futuro mejor*. Santillana/OECD. <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. ONU.
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. y Bilbao, N. (2020). Self-perception of the digital competence of educators during the COVID-19 pandemic: A cross-analysis of different educational stages. *Sustainability (Switzerland)*, 12(23), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su122310128>
- Proyecto de Orden UNI/XXX/2023, de XX de X, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Infantil. Ministerio de Universidades.
- Punie, Y., editor(s), Redecker, C (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*- Publications Office of the European Union. Doi:10.2760/159770

- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE núm. 233, de 29 de septiembre de 2021, páginas 119537 a 119578. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente (BOE núm. 191, de 13 de julio de 2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-20207775
- Salmerón, H. y Gutiérrez, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. Editorial *Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), pp. 5-13. <http://hdl.handle.net/10481/23016>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- UNESCO (2023). *Chat GPT e Inteligencia Artificial. Guía práctica*. UNESCO. Universidad de Barcelona.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. y van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>
- Van der Kleij, F. M., & Lipnevich, A. A. (2021). Student perceptions of assessment feedback: A critical scoping review and call for research. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 345-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09331-x>
- Vázquez, J. C. (2021). Desarrollo de competencias transversales en la crisis sanitaria de COVID-19 en México: Una experiencia de clase. *Revista De Educación De Puerto Rico (REduca)*, 4(1), 1-16. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/17911>
- Villa, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario learning: development and implementation in the university field. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.

Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, 50, 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. y Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement with Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist* 52(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Yago, H., Clemente, J. y Rodriguez, D. (2018). Competence-based recommender systems: a systematic literature review. *Behaviour & Information Technology*, 37(10-11), 958-977. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1496276>

Contribuciones del autor: Todas las autoras han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Financiación: El programa REDICE del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universitat de Barcelona.

Agradecimientos: Las autoras desean agradecer el apoyo del programa REDICE del Instituto de Desarrollo Profesional de la Universitat de Barcelona por haber financiado la investigación que da lugar a este trabajo, a través del proyecto no. REDICE20-2380.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por el código de integridad y buenas prácticas de la Universitat de Barcelona (http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/129464/4/10322_789615_1431_.pdf) así como el código de buenas prácticas en investigación de la UB (<https://www.ub.edu/portal/documents/6842414/7516765/codibonespractiques.pdf/2f31b131-476a-278b-9689-6c9ca56f2b33>). Siguiendo sus directrices, se obtuvo el consentimiento informado de todos los sujetos involucrados en el estudio y los datos quedaron protegidos en el espacio virtual institucional.

Cómo citar este artículo:

Lluch Molins, L. y Cano García, E. (2024). Evaluación de competencias en entornos de docencia híbrida. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (3), 261-285. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29493>