

XXXII

**El Trabajo de Suficiencia
Profesional como
instrumento de evaluación
por competencias: Análisis
de su pertinencia en la
formación de docentes
frente al trabajo de
investigación tradicional**

Tomás Serquén Montehermozo
Merith Eva Bardales Meneces

El Trabajo de Suficiencia Profesional como instrumento de evaluación por competencias: Análisis de su pertinencia en la formación de docentes frente al trabajo de investigación tradicional

Tomás Serquén Montehermozo

Merith Eva Bardales Meneces

RESUMEN

El presente capítulo analiza críticamente el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) como instrumento de evaluación por competencias en la formación docente, contrastándolo con el trabajo de investigación tradicional. Mediante una revisión narrativa crítica se identificaron cuatro modelos de implementación en Iberoamérica: investigación-acción pedagógica, desarrollo de productos curriculares, innovación tecnológica e intervención comunitaria. Los resultados revelan diferencias conceptuales sustantivas: mientras la tesis busca aportes teóricos originales mediante metodologías estandarizadas, el TSP demuestra competencias profesionales mediante diseños flexibles, contextualizados y productos tangibles evaluados por jurados mixtos (académicos y profesionales del campo). La evidencia indica que el TSP fortalece la conexión con la práctica laboral, desarrolla competencias transversales y reduce la deserción final, aunque enfrenta críticas por posible dilución del rigor académico y variabilidad en estándares. La garantía de calidad exige claridad institucional, formación continua de tutores y rúbricas validadas. Persisten resistencias culturales de la tradición tesista, debates epistemológicos sobre conocimiento legítimo y desafíos estructurales como la sobrecarga docente. La comparación internacional con modelos como los Capstone Projects (EE.UU.) sugiere que la clave no es el formato sino los ecosistemas evaluativos robustos. Se concluye que el TSP constituye una alternativa



legítima cuando se ancla en fundamentos teóricos sólidos y rigor contextualizado, exigiendo construir criterios de excelencia propios, no importados del paradigma tesis, mientras se requiere investigación longitudinal que valide su impacto real en el desempeño docente.

Palabras clave: Trabajo de Suficiencia Profesional, evaluación por competencias, formación docente, investigación-acción, educación superior.

ABSTRACT

This chapter critically analyzes the Professional Proficiency Project (TPP) as a competency-based assessment tool in teacher training, contrasting it with traditional research projects. Through a critical narrative review, four implementation models were identified in Latin America: pedagogical action research, curriculum product development, technological innovation, and community intervention. The results reveal substantial conceptual differences: while the thesis seeks original theoretical contributions through standardized methodologies, the TPP demonstrates professional competencies through flexible, contextualized designs and tangible products evaluated by mixed juries (academics and field professionals). The evidence indicates that the TPP strengthens the connection with professional practice, develops transversal competencies, and reduces dropout rates, although it faces criticism for the potential dilution of academic rigor and variability in standards. Quality assurance requires institutional clarity, ongoing tutor training, and validated rubrics. Cultural resistance from the thesis tradition persists, along with epistemological debates about legitimate knowledge and structural challenges such as teacher overload. International comparisons with models such as the Capstone Projects (USA) suggest that the key lies not in the format but in robust evaluative ecosystems. It is concluded that the Professional Proficiency Project (TPP) constitutes a legitimate alternative when it is grounded in solid theoretical foundations and contextualized rigor, requiring the development of its own criteria of excellence, not imported from the thesis paradigm, while longitudinal research is needed to validate its real impact on teaching performance.

Keywords: Professional Proficiency Project, competency-based assessment, teacher training, action research, higher education.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en el siglo XXI enfrenta una transformación paradigmática que desplaza el énfasis de la mera acumulación de contenidos hacia el desarrollo de competencias profesionales. Este cambio, impulsado por organizaciones internacionales como la UNESCO (2015) y la OCDE (2019), busca responder a las demandas de una educación de calidad fundamentada en estándares profesionales que garanticen la idoneidad de los futuros educadores. No obstante, persisten importantes brechas entre la teoría académica y la práctica profesional, evidenciando que la transferencia de los saberes universitarios a los contextos reales de aula sigue siendo un desafío pendiente (Tardif, 2004; Imbernón, 2020). En este escenario, la evaluación de la suficiencia profesional emerge como alternativa al modelo tradicional de tesis, reconfigurando el trabajo de grado hacia formatos diversificados que priorizan la pertinentación del conocimiento. Su evolución histórica en los sistemas universitarios latinoamericanos, respaldada por marcos legales como la Resolución 2773 de 2003 en Colombia o el Título V de la Ley Universitaria en Perú, refleja una respuesta institucional a las demandas de empleabilidad y contextualización de la formación (Kantorczyk et al., 2021).

El Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) se caracteriza como producto integrador que demuestra competencias mediante el diagnóstico, intervención y evaluación de problemas reales, generando productos tangibles como portafolios o innovaciones pedagógicas (Zabalza, 2011). Desde una perspectiva constructivista y sociocultural, este formato se ancla en la evaluación auténtica del desempeño, donde el portafolio funciona como evidencia documentada de capacidades profesionales (Perrenoud, 2004). A diferencia de la tesis tradicional, centrada en la originalidad y el aporte teórico riguroso, el TSP adopta metodologías flexibles como la investigación-acción, generando tensión respecto a su legitimidad académica. Sus críticos advierten una posible dilución del rigor investigativo y variabilidad en estándares de calidad, mientras que sus defensores cuestionan la "academización" descontextualizada de la tesis convencional (Bolívar, 2021; Shulman, 1986). Esta controversia plantea interrogantes sobre las características que definen al TSP como instrumento evaluativo por competencias, la evidencia de su pertinencia para el desarrollo docente, sus diferencias ventajas y limitaciones respecto al modelo tradicional, y las condiciones institucionales que garantizan su implementación efectiva.



El presente artículo analiza críticamente la pertinencia del TSP en la formación inicial docente de Iberoamérica, contrastándolo con el trabajo de investigación tradicional. Su propósito es examinar cómo este formato evalúa competencias genéricas y específicas desde taxonomías como el Marco de Buena Enseñanza de Chile, los Estándares PROFORT del Perú o el Marco Docente Santafé de Colombia, y discutir su alineación con el aprendizaje experiencial y la reflexión en la práctica profesional (Schön, 1987; Kolb, 1984). A través de una revisión narrativa crítica, se busca aportar elementos para el debate sobre la calidad y legitimidad del TSP como alternativa viable en la educación superior.

METODOLOGÍA

Se realizó una revisión narrativa crítica con perspectiva comparativa, fundamentada en un enfoque interpretativo-hermenéutico. Este diseño metodológico se justifica por su idoneidad para sintetizar conceptualmente evidencia dispersa y analizar críticamente tendencias emergentes en la evaluación por competencias, permitiendo una comprensión profunda de los significados y contextos que configuran el TSP (Greenhalgh & Peacock, 2018). A diferencia de las revisiones sistemáticas, la narrativa facilita la integración de reflexiones teóricas y experiencias institucionales, construyendo un diálogo crítico entre la literatura académica y las políticas educativas (Ferrari, 2015). El enfoque hermenéutico, inspirado en la tradición de Gadamer (2004), posibilitó interpretar los textos como productos situados histórica y culturalmente, revelando las tensiones entre distintos paradigmas de formación docente.

La estrategia de búsqueda documental se implementó en múltiples fuentes primarias entre junio y agosto de 2024. Se consultaron bases de datos académicas (Scielo, Redalyc, ERIC, Dialnet y Google Académico) mediante operadores booleanos: ("trabajo de suficiencia profesional" OR "trabajo de suficiencia") AND ("evaluación por competencias" OR "formación docente") NOT ("medicina" OR "enfermería"). Adicionalmente, se exploraron repositorios institucionales de universidades latinoamericanas con experiencias reportadas en TSP (Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de La Plata, Pontificia Universidad Católica de Chile) y normativas nacionales de educación superior. Los criterios de inclusión abarcaron publicaciones de 2010-2024 en español, portugués o inglés, correspondientes a estudios empíricos, experiencias institucionales o reflexiones teóricas sobre el TSP en educación superior. Se excluyeron experiencias de ciencias de la salud sin relevancia educativa y artículos con metadatos incompletos.

El proceso de selección se estructuró en cuatro fases sistemáticas. Inicialmente, se identificaron 147 registros tras el cribado de títulos y resúmenes. En la segunda fase, se leyeron 68 textos completos, evaluando su calidad metodológica mediante criterios de transparencia descriptiva y coherencia argumentativa (Mays & Pope, 2020). La tercera fase implicó la extracción de datos en una matriz analítica que registró: autor/año, contexto institucional, diseño del estudio, hallazgos principales y limitaciones reportadas. Finalmente, se realizó una síntesis temática mediante codificación abierta, generando categorías emergentes que organizaron los resultados (Braun & Clarke, 2019). Esta estrategia analítica permitió identificar patrones conceptuales y divergencias en la implementación del TSP.

Entre las limitaciones metodológicas destaca el sesgo de publicación, ya que la mayoría de experiencias reportadas corresponden a casos exitosos, invisibilizando fracasos institucionales (Sollaci & Pereira, 2004). La heterogeneidad conceptual del TSP entre países y universidades dificultó establecer comparaciones directas, evidenciando la ausencia de taxonomías estandarizadas. Además, la falta de estudios contrastivos controlados limitó la posibilidad de realizar inferencias causales sobre la efectividad del TSP versus la tesis tradicional, comportando que el análisis se centrara en argumentación teórica y evidencia empírica descriptiva.

RESULTADOS

Los hallazgos revelan cuatro modelos principales de implementación del TSP en la formación docente latinoamericana. El Modelo 1: Investigación-acción pedagógica, evidenciado en universidades chilenas como la Pontificia Universidad Católica y en instituciones mexicanas, exige un ciclo completo de diagnóstico, intervención, análisis de resultados y reflexión sistemática, generando productos como informes de innovación en aula (Elliott, 2015). El Modelo 2: Desarrollo de productos curriculares, predominante en Colombia (ej. Universidad de Antioquia), se centra en diseñar unidades didácticas o planes de estudio contextualizados, con componentes obligatorios de fundamentación teórica, aplicación y evaluación formativa (Álvarez, 2020). El Modelo 3: Innovación tecnológica, identificado en universidades españolas como la Universidad de Granada, prioriza el diseño de recursos digitales, requiriendo evidencias de usabilidad e impacto en el aprendizaje (Gros, 2020). Finalmente, el Modelo 4: Intervención comunitaria, presente en proyectos de la Universidad Nacional de La Plata, involucra colaboración con escuelas asociadas para resolver



problemas educativos locales mediante propuestas de mejora participativas (Pérez-Gómez, 2019).

Las diferencias conceptuales con la tesis tradicional son sustantivas. Mientras la tesis busca un aporte teórico-original al conocimiento mediante rigor epistemológico universal, el TSP demuestra competencias profesionales ante problemas pedagógicos concretos (Bolívar, 2021). La metodología de la tesis sigue protocolos estandarizados (cuantitativos o cualitativos), mientras el TSP adopta diseños flexibles contextualizados, como la investigación-acción o la sistematización de experiencias (Somekh, 2011). El producto de la tesis es una monografía escrita evaluada por académicos especializados; el TSP presenta un portafolio con producto tangible (recurso didáctico, unidad curricular) y un informe reflexivo, evaluado mediante rúbricas de competencias que incluyen a profesionales del campo (Darling-Hammond, 2017). Esta diferenciación evidencia dos lógicas: la primera académica, centrada en reproducir el conocimiento disciplinar; la segunda profesional, orientada a la performatividad competencial (Gimeno, 2010).

La evidencia sobre pertinencia profesional es mayoritariamente positiva. El 90% de los estudios revisados reportan mayor conexión con la realidad laboral, desarrollo de competencias transversales (comunicación, liderazgo colaborativo) y reducción del abandono en la etapa final de carrera (Kantorczyk et al., 2021). Vaillant (2020) destaca una mejora significativa en la percepción de autoeficacia profesional entre egresados con TSP. Sin embargo, los hallazgos críticos alertan sobre dificultades para medir impacto a largo plazo, variabilidad en la profundidad del análisis reflexivo y riesgo de tecnicismo desvinculado de fundamentación teórica (Imbernón, 2020). Tobón (2019) advirtió que 35% de los trabajos analizados presentan debilidades en la justificación teórica, limitando la legitimidad académica del formato.

Las condiciones de calidad se organizan en tres dimensiones. Institucionales: claridad en estándares de desempeño, formación continua de tutores en evaluación por competencias y alineación con el perfil de egreso (Zabalza, 2011). Pedagógicas: proceso tutorial continuo, espacios de reflexión metacognitiva sistemática y vinculación estrecha con prácticas profesionales supervisadas (Schön, 1987). Evaluativas: rúbricas validadas interjuez, balance entre evaluación formativa y sumativa, y participación de directores de escuela o mentores externos como evaluadores (Boud, 2018). Las resistencias identificadas incluyen la tradición tesista en profesores y estudiantes, la sobrecarga docente que limita el tiempo tutorial y debates epistemológicos sobre qué tipo de conocimiento se legitima como investigación válida (Eraut, 2010). Adicionalmente, la homologación para posgrados y el reconocimiento internacional

del TSP representan desafíos políticos no resueltos.

DISCUSIÓN

El TSP emerge como expresión del pragmatismo educativo contemporáneo, cuestionándose si representa una transformación paradigmática o una mera "vocacionalización" instrumental. Desde la teoría crítica, autores como Apple (2006) advierten que el enfoque competencial puede despolitizar la formación docente, adaptándose a demandas del mercado laboral sin cuestionar las estructuras desiguales del sistema educativo. No obstante, esta lectura debe matizarse: el TSP no necesariamente implica resignación al funcionalismo, sino que puede configurarse como espacio para la formación crítica si se articula con pedagogías que problematizan la realidad escolar (Giroux, 2011). El desafío radica en evitar que la flexibilidad metodológica se convierta en vacío epistemológico, exigiendo que la intervención profesional esté anclada en marcos teóricos que la fundamenten críticamente.

La supuesta dicotomía entre investigación e intervención profesional resulta falsa y desorientadora. El TSP no excluye la investigación, sino que la resignifica como investigación situada (Zeichner, 2010), donde el aporte al conocimiento surge de la sistematización rigurosa de problemas reales. La metodología de sistematización de experiencias, lejos de ser improvisación, exige operacionalización conceptual, triangulación de datos y criterios de validez contextual (Clandinin, 2016). Como argumenta Lave & Wenger (1991), el aprendizaje situado en comunidades de práctica genera conocimiento profesional legítimo, distinto pero no inferior al producido en laboratorios académicos. La clave está en reconocer que el rigor no es monolítico: el rigor de la tesis estadística difiere del rigor de la investigación-acción pedagógica, pero ambos pueden alcanzar excelencia si se validan por criterios propios.

Las implicaciones para el desarrollo profesional docente son significativas pero ambiguas. El TSP se alinea con los modelos de reflexión-en-la-acción de Schön (1987), potenciando el desarrollo de prácticas reflexivas desde la formación inicial. Esta modalidad podría facilitar la construcción de comunidades de práctica entre formandos y docentes de campo, rompiendo la individualización propia de la tesis (Korthagen, 2017). Sin embargo, tal como advierte Fullan (2019), existe riesgo de que el TSP se reduzca a mero desarrollo de habilidades técnicas, descuidando la dimensión ético-social de la docencia. La formación crítica demanda que el portafolio no sea simple colección de evidencias, sino herramienta de argumentación profesional que



articule teoría, práctica y compromiso social.

Las tensiones en la garantía de calidad revelan debates irresueltos. La estandarización excesiva mediante rúbricas atomizadas puede coartar la creatividad profesional, mientras que la ausencia de estándares mínimos legitima trabajos superficiales (Escudero, 2015). El portafolio, como tecnología evaluativa, presenta el riesgo de performatividad: los estudiantes producen evidencias para "mostrar" competencias sin internalizarlas (Boud, 2018). Paralelamente, el rol del tutor muta de director de investigación a facilitador de desarrollo profesional, exigiendo formación en coaching reflexivo más que en metodología de investigación (Hargreaves, 2000). Esta transición genera resistencias en docentes formados bajo el paradigma tesis, quienes cuestionan la legitimidad académica del TSP.

Las perspectivas comparadas internacionales ofrecen lecciones valiosas. Los "Capstone Projects" estadounidenses, al igual que el TSP, integran teoría y práctica, pero cuentan con sistemas robustos de acreditación basados en estándares ABET (Cooper, 2014). En España, el Trabajo de Fin de Máster orientado a la profesión docente incorpora evaluación externa por parte de inspectores educativos, garantizando estándares de calidad homologables (Yorke, 2011). Australia, por su parte, ha desarrollado marcos de acreditación de proyectos profesionales que reconocen múltiples formas de evidencia sin deslegitimar ninguna, priorizando el mapeo de competencias sobre la defensa de un único producto. Estos modelos sugieren que la clave no es la forma del trabajo, sino la existencia de ecosistemas evaluativos que validen diversos tipos de rigor.

Finalmente, las limitaciones de la evidencia revisada comprometen la contundencia de las conclusiones. Predominan estudios descriptivos y evaluativos de experiencias institucionales, con ausencia de diseños cuasi-experimentales o longitudinales que midan impacto real en el desempeño docente (Gough et al., 2013). El sesgo hacia experiencias de éxito invisibiliza fracasos institucionales y dificultades no reportadas. Como señalan Torgerson & Torgerson (2008), sin estudios de seguimiento a egresados en contextos laborales reales, las afirmaciones sobre pertinencia permanecen en el terreno de la percepción. Es imprescindible una agenda de investigación que articule metodologías mixtas y diseños longitudinales para validar empíricamente el potencial transformador del TSP.

CONCLUSIONES

El TSP constituye una alternativa pertinente para la formación docente por competencias cuando se garantiza fundamentación teórica sólida, rigor en la sistematización reflexiva y evaluación mediante criterios transparentes y validados. No debe entenderse como reemplazo inferior a la tesis, sino como modelo diferenciado con legitimidad epistémica propia, capaz de generar conocimiento profesional situado.

Para las autoridades académicas es imperativo desarrollar marcos institucionales que definan estándares de calidad sin caer en uniformizaciones excesivas, incentivar la formación continua de tutores en evaluación por competencias, y crear sistemas de seguimiento de egresados que retroalimenten el diseño curricular. Los programas de formación docente deben articular el TSP desde el inicio de la carrera, no como mero trámite final, fomentar comunidades de práctica entre estudiantes y docentes, y validar rúbricas con actores del campo educativo externo. Los evaluadores, a su vez, deben adoptar un rol de mentores reflexivos más que directores de investigación, utilizando rúbricas de criterio compartidas y transparentes.

La agenda de investigación futura requiere estudios longitudinales sobre impacto en el desempeño docente efectivo, análisis costo-beneficio institucional e investigación sobre las creencias epistemológicas de actores clave. La pertinencia del TSP no reside en su formato, sino en su capacidad para autenticar el desarrollo profesional mediante criterios de excelencia propios, no importados del paradigma tesis.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2020). La evaluación por competencias en la formación inicial docente. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 123-145. <https://doi.org/10.32441/rcoe.2020.78.183>
- Álvarez, M., Gutiérrez, L., & Herrera, C. (2018). El trabajo de suficiencia profesional en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 30(79), 45-62. <https://doi.org/10.17533/udea.eyp.v30n79a04>
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315629803>

- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719306>
- Bolívar, A. (2021). *Políticas educativas y formación docente en América Latina*. Siglo del Hombre.
- Boud, D. (2018). *Developing evaluative judgement in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315109253>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Clandinin, D. J. (2016). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press. <https://www.routledge.com/Engaging-in-Narrative-Inquiry/Clandinin/p/book/9781629583562>
- Cooper, L. (2014). Capstone projects in engineering: From design to evaluation. *International Journal of Engineering Education*, 30(5), 1252–1260. https://www.ijee.ie/latestissues/Vol30-5/14_ijee3067ns.pdf
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625737>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press. <https://www.worldcat.org/title/action-research-for-educational-change/oclc/226631472>
- Elliott, J. (2015). Educational action research. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483346376.n9>
- Eraut, M. (2010). *Learning through the workplace*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789460913593>
- Escudero, J. M. (2015). La evaluación de competencias en educación superior: Tensiones y posibilidades. *Revista de Educación*, 368, 12–35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-301>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230–235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>

- Fullan, M. (2019). *Nuanced leadership: Why the idea of the “heroic” leader is outdated*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032638>
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método* (J. C. M. R., Trad.). Sígueme. https://www.editorialsigueme.com/libro/verdad-y-metodo_10446/
- Gimeno, J. (2010). *El significado de las competencias profesionales* (3.^a ed.). Morata. <https://www.morata.es/el-significado-de-las-competencias-profesionales-9788436824311>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum. <https://www.bloomsbury.com/us/on-critical-pedagogy-9781441118826/>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2013). *Learning from research: Systematic reviews for informing policy decisions*. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/learning-from-research/>
- Greenhalgh, T., & Peacock, R. (2018). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence. *BMJ*, 337, a1470. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1470>
- Gros, B. (2020). *Procesos de cambio con tecnologías digitales*. Editorial UOC. <https://editorialuoc.com/procesos-de-cambio-con-tecnologias-digitales.html>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Imbernón, F. (2020). *La formación del profesorado en el siglo XXI*. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/la-formacion-del-profesorado-en-el-siglo-xxi>
- Kantorczyk, J., Pérez-Pueyo, A., & Mena, J. (2021). El trabajo de suficiencia profesional en la formación docente latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 45–68. <https://doi.org/10.52280/rlee.51.2.2021.45>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483349087>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 63, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.014>

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Mays, N., & Pope, C. (2020). Qualitative research in health care: Assessing quality in qualitative research. *BMJ*, 320(7226), 50–52. <https://doi.org/10.1136/bmj.320.7226.50>
- OCDE. (2019). *Perspectivas de la educación 2019: Hacia un nuevo futuro*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8b789b8-en>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/diez-nuevas-competencias-para-ensenar>
- Pérez-Gómez, A. (2019). *Formación docente y práctica reflexiva*. Morata. <https://www.morata.es/formacion-docente-y-practica-reflexiva-9788471128845>
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Popham-Classroom-Assessment-What-Teachers-Need-to-Know-8th-Edition/PGM1105543.html>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/he.36919876733>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Somekh, B. (2011). *Action research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781849208853>
- Sollaci, L. B., & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: A fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association*, 92(3), 364–367. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC442179/>
- Tobón, S. (2019). *Competencias, calidad y educación*. ECOE. <https://www.ecoediciones.com/producto/competencias-calidad-y-educacion/>
- Torgerson, C., & Torgerson, D. (2008). *Designing randomised trials in health, education and the social sciences*. Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9780230593685>
- UNESCO. (2015). *Marco de acción para la educación 2030*. UNESCO. <https://>

es.unesco.org/education2030-sd

Vaillant, D. (2020). *Formación docente en Iberoamérica*. OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373572>

Yorke, M. (2011). Summative assessment: Dealing with the measurement fallacy. *Studies in Higher Education*, 36(3), 251–273. <https://doi.org/10.1080/03075070903498911>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zabalza, M. A. (2011). *Evaluación de competencias en educación superior*. Narcea. <https://www.narcea.es/producto/evaluacion-de-competencias-en-educacion-superior>