

# Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado<sup>1</sup>

## Assessment tools used in the initial teacher training and its relevance to the development of professional competencies in students: vision of students, graduates and faculty

José M<sup>a</sup> ARRIBAS ESTEBARANZ<sup>1</sup>, Juan Carlos MANRIQUE ARRIBAS<sup>1</sup> y Belén TABERNERO SÁNCHEZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid y <sup>2</sup>Universidad de Salamanca

Recibido: Junio 2014

Evaluado: Octubre 2014

Aceptado: Noviembre 2014

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la frecuencia con que se utilizan diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación desde el punto de vista del profesorado, del alumnado y de los egresados en la formación inicial de maestros y profesores especialistas en Educación Física, así como el grado de coherencia –relación- percibido por cada uno de esos grupos implicados entre dichos instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales que se pretende adquieran los estudiantes.

La muestra objeto de estudio está compuesta por 199 alumnos, 67 egresados y 53 profesores de las titulaciones de Magisterio (especialidad de Educación Física) y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de las universidades de Valladolid, Salamanca y León.

Los resultados muestran una clara discrepancia entre los distintos grupos analizados, tanto en lo referido al tipo de instrumentos de evaluación utilizados, como en la valoración del grado de coherencia entre estos y el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros.

---

<sup>1</sup> Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años de duración (2010-2012).

**Palabras clave:** formación inicial profesorado, instrumentos de evaluación, competencias profesionales, evaluación formativa, educación física.

### **Abstract**

The target of this work was to analyze the frequency with which the different instruments and evaluation procedures are used from the point of view of faculty, students and graduates in the initial training of primary education teachers and physical education specialist teachers, as well as the degree of coherence - relationship- perceived by each of these groups involved between the mentioned instruments and evaluation procedures and the development of professional competencies that students intend to acquire.

The sample under study consisted of 199 students, 67 graduates and 53 teachers with the qualifications of teachers of physical education and physical activity and sports from the universities of Valladolid, Salamanca and Leon.

The results showed a clear discrepancy between the various groups analyzed, regarding both the type of evaluation instruments used, the assessment of the degree of consistency between these and the development of professional competencies of future teachers.

**Keywords:** teacher training, assessment instruments, professional competences, formative evaluation, physical education.

La universidad aparece como una institución formativa que debe dar respuesta a diversos tipos de estudiantes, para quienes el paso por la universidad configurará una parte importante de su itinerario formativo como profesional superior. En este sentido será clave profundizar en el análisis de las competencias adquiridas por el alumnado y los egresados universitarios durante su paso por la universidad para poder valorar y mejorar la calidad de esa enseñanza universitaria y mejorar la empleabilidad de sus graduados (Marzo, Pedraga y Rivera, 2006). Distintos estudios centrados en los egresados y la formación universitaria recibida han analizado la calidad de la educación superior apoyándose en la valoración de las competencias demostradas por los egresados al incorporarse al mundo laboral. En este sentido son dos, fundamentalmente, las líneas tratadas: la primera, aquella que se basa en la opinión de los empleadores sobre el nivel de formación de los titulados (Cajide et al, 2002) y sobre las competencias que éstos deben adquirir en dicha formación (Sánchez, Alonso, Calles y Masegosa, 2009). Y la segunda, y que más nos interesa de cara a nuestro trabajo, aquella que se refiere a las valoraciones que los egresados hacen de las competencias logradas a lo largo de su formación (Mora, 2003) y de aquellas que demandan en dicha formación (Gil, García y Santos, 2009).

En el marco del desarrollo de las competencias profesionales del docente, siguiendo las valoraciones realizadas en el Libro Blanco del Grado de Magisterio (ANECA, 2005, p. 91), las más valoradas por los maestros se refieren al conocimiento de los contenidos a enseñar, la comprensión de los procesos educativos, el diseño y desarrollo de proyectos educativos, la capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, el desempeño de la función tutorial, la utilización adecuada de la evaluación, la potenciación de una actitud crítica entre el alumnado y el compromiso por elevar su rendimiento académico.

Por tanto, según Cano (2005), hablar de competencias supone referirse a la capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido: los conocimientos, las habilidades y las actitudes para afrontar y resolver una situación problemática. Echeverría (2001) afirma que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. Por tanto, ser competente es hablar de ser capaz de resolver realidades o condiciones profesionales cambiantes (Houston, 1985; Lupiáñez, 2014), como las que le asaltarán al futuro docente..

Los alumnos, sobre todo los que cursan el último año de carrera, y los egresados perciben con más objetividad si las prácticas que se les han proporcionado en las diferentes asignaturas les permitirán en un futuro desarrollar las competencias profesionales. Fuentes y González (2000) y Marcelo y Estebaranz (1998) indican que las carencias más significativas que manifiestan los futuros maestros y profesores en relación a la adquisición de competencias son: el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, el desempeño de la función tutorial, el trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración. Estas carencias competenciales quizás puedan ser atribuidas al tipo de evaluación recibido, ya que según el estudio realizado por Tabernero y Daniel (2012), los egresados manifiestan que éste ha sido fundamentalmente tradicional, es decir, con escaso protagonismo en el mismo, con lo que se convierte en un motivo relevante para su escasa consecución.

Según los estudios realizados por Zabalza (2003), durante las dos últimas décadas, en la universidad española se sigue apostando por una evaluación orientada a la calificación del alumnado, casi siempre a través de exámenes finales, propuesta muy alejada de la adaptación al EEES y al crédito ECTS.

La aplicación de un adecuado modelo de evaluación, interpretado como grandes formas de entender y aplicar la evaluación en educación (por ejemplo: evaluación formativa vs. evaluación sumativa) permite conseguir un aprendizaje de más valor, en el que los juicios empleados provienen de los estudiantes y no solo de los profesores (Trevit, Brenan y Stocks, 2012), además de elevar el rendimiento académico de los alumnos (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013). La elección de un adecuado modelo de evaluación, junto con una adaptada aplicación metodológica, en la que el profesor juega un papel esencialmente de persona guía y recurso (Fernández, Suárez y Álvarez, 2006), favorecerá el posterior desarrollo de competencias del futuro maestro y profesor (Yáñez, 2004).

Trillo y Porto (1999) también constatan que los alumnos advierten contradicciones entre la evaluación que se plantea y los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A), en los que por evaluar se entiende calificar a los estudiantes mediante un examen, siendo el profesor que imparte la materia el único que participa en el proceso de evaluación, sin negociarla o debatirla con los alumnos. Además, no se suelen explicitar los criterios a seguir en la evaluación y ésta sólo se realiza al final del proceso de E-A. En este sentido, Dochy, Segers y Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una *cultura del examen* a una *cultura de la evaluación*, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el

proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos evaluativos.

Por evaluación formativa entendemos “un proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor” (López-Pastor, González, Manrique, Monjas y Cortón, 2006, p. 35). En este proceso, la labor del profesor estaría más relacionada con la de ayudar y cooperar con el alumnado (Brockbank y McGill, 2002), al que se le facilita y promueve un aprendizaje críticamente reflexivo y con una mayor autonomía con relación al trabajo en grupo, la evaluación por pares o la autoevaluación. Con este planteamiento como referencia, otros autores prefieren hablar de la evaluación formativa como una “evaluación orientada al aprendizaje” (Boud y Falchikov, 2007; Carless, Joughin y Mark, 2006), para hacer referencia tanto a la orientación de la evaluación hacia un mayor aprendizaje en el alumno, como al desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida, que conllevará la aplicación de una metodología docente basada en la formación en competencias (Calvo y Mingorance, 2010). Según el estudio realizado por Álvarez-Rojo *et al.* (2011), los docentes universitarios presentan, precisamente, más carencias de formación en el dominio de competencias docentes que faciliten el desarrollo y la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, y menos en los contenidos.

Consideramos que en la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF) también es fundamental desarrollar sistemas de evaluación formativa en el alumnado, entendidos como la organización de los procesos de evaluación y calificación en una asignatura (instrumentos y técnicas de obtención de datos: exámenes, pruebas prácticas, presentaciones, entrevistas, escalas de observación, rúbricas, etc.; criterios de evaluación, criterios calificación, etc.) para potenciar la participación del mismo en los procesos de evaluación. Manrique, López, Gea, Barba y Monjas (2010) encontraron que un porcentaje relativamente alto del alumnado de FIPEF (un 44,4%, suma de los valores *bastante* y *mucho* de la escala) considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado a desarrollar sus competencias profesionales. Similares valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto de adaptación al EEES en FIP (López-Pastor, 2008; Santos, Martínez y López 2009).

En el marco específico de diseño de futuros proyectos educativos y de formación inicial del profesorado se muestra necesario partir de unas competencias universales y comunes. Este fue el objetivo del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias básicas) del programa de educación que la OCDE inició en el año 1997 (en Rychen y Salganik, 2003). Según DeSeCo, las competencias se pueden organizar en tres grandes categorías: las que posibilitan interaccionar dentro de grupos socialmente heterogéneos, las que permiten actuar de forma autónoma y las que capacitan para utilizar herramientas de forma interactiva. En esta misma línea, los Libros Blancos editados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) realizaron una selección de competencias para su aplicación en el título de grado de maestros de educación infantil y primaria, en la que se agruparon en instrumentales, personales y sistémicas.

Más en concreto, en la FIPEF, según el estudio realizado por Prat (2001), el desarrollo de competencias profesionales, transversales o actitudinales o de corte generalista nos daría un perfil del docente en educación física vertebrado en torno a cinco funciones o ámbitos competenciales: el psico-socio-pedagógico, el propio del área de educación física, el generalista, el humanístico y actitudinal y el de organización y gestión escolar. Por tanto, en la intención de formar profesionales que ejerzan una enseñanza coherente con estos propósitos es indispensable establecer vínculos explícitos entre los planteamientos metodológicos y evaluativos que definen a los profesores universitarios y el desarrollo y la aplicación de competencias profesionales que los futuros docentes deben asumir desde las facultades de formación del profesorado, en concreto las relacionadas con la educación física (Buscá y Campllonch, 2008).

En el ámbito de la docencia universitaria, la aplicación de diferentes aspectos metodológicos, de evaluación y de desarrollo de competencias serán los definidores de una docencia de calidad en la formación de futuros maestros y profesores de educación física. Sin embargo, las percepciones sobre estos elementos docentes pueden estar en contraposición según el punto de vista de los diferentes agentes participantes en el proceso: alumnos, profesores y egresados (Arribas, Carabias y Monreal 2010). En la investigación realizada por Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011) se comparó la coincidencia o no en la percepción de los profesores y estudiantes en diversos aspectos relativos a la docencia, entre los que se incluyeron la evaluación y el desarrollo de competencias. En este estudio se pueden comprobar las divergencias que existen entre el profesorado y alumnado en la percepción del uso de sistemas de evaluación formativa y en la participación del alumnado en dichos procesos, ya que son más positivas en los profesores que en los alumnos. También se detalla que mientras que los profesores estiman que han creado situaciones de aprendizaje favorables para conseguir las competencias programadas, por ejemplo empleando métodos de aprendizaje cooperativo para conseguir mejorar la motivación y la competencia percibida entre el alumnado (Férrnandez-Río, Cecchini y Méndez-Gímenez, 2014), los alumnos rebajan estas pretensiones de los docentes. Camacho y Padrón (2006) también apuntan que el profesorado tiende a considerar sus sesiones prácticas más conectadas a un contexto profesional que el alumnado.

## **Objeto de estudio**

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una investigación<sup>2</sup> centrada en:

---

<sup>2</sup> Dentro del proyecto de I+D+i: “*La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Convocatoria del Plan nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011) (BOE del 31/12/2009). Proyectos de Investigación Fundamental no orientada. Referencia: EDU 2010-19637 (Subprograma EDUC) de 3 años de duración (2010-2012).

1. Presentar la frecuencia de uso de los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados por los profesores en la formación inicial del profesorado.
2. Analizar el grado de coherencia -entendida como “conexión, relación o unión de unas cosas con otras” (DRAE, 1995)- entre el uso de dichos instrumentos y procedimientos de evaluación y las competencias profesionales que se pretenden desarrollar en los alumnos.

Dichos análisis se harán teniendo en cuenta la opinión de tres grupos poblaciones implicados en la formación inicial de futuros maestros y profesores: alumnado, profesorado y egresados.

## Metodología

### *Participantes*

En cuanto a los participantes, no se ha realizado ninguna selección muestral sino que trabajamos con grupos naturales. La misma está compuesta (tabla 1) por 67 egresados, 199 alumnos y 53 profesores, todos ellos pertenecientes a las titulaciones de Magisterio, especialidad de Educación Física, y Ciencias de la Actividad Física y Deportiva de 3 universidades de Castilla y León (Valladolid, Salamanca y León). y

Para la pertenencia a los distintos grupos poblaciones se han tenido en cuenta los siguientes criterios: alumnado (estar matriculado en tercer curso con, al menos, tres asignaturas troncales), egresados (haber finalizado toda la titulación en los cinco años anteriores al estudio) y profesorado (impartir docencia en, al menos, una asignatura de las titulaciones estudiadas). Para valorar el tamaño de la muestra se ha tomado como población de referencia los datos facilitados por la secretaría de los tres centros estudiados con referencia al curso 2009/10. Concretamente son, en el caso de egresados (títulos expedidos en los últimos cinco años) 826, en el caso del alumnado 335 y en el caso del profesorado 136, en el conjunto de las universidades estudiadas. Con dicha población de referencia y con el tamaño de la muestra encuestado en cada grupo poblacional se ha obtenido el porcentaje de población encuestada en relación a la muestra total (tabla 1) siendo respectivamente: 8,1% (egresados), 59,4% (alumnado) y 39% profesorado.

		Egresados		Alumnos		Profesores		
		Nº	% Muestra	Nº	% Muestra	Nº	% Muestra	
Participantes	Total	67	8,1	199	59,4	53	39	
	Titulación	Mag. Ed. Fís.	32	48%	156	78,4%	29	54,7%
		Cien. Acti. Fí. y Dep.	35	52%	43	21,6%	24	45,3%

Tabla 1. *Muestra participante*. Distribución de la muestra participante en el estudio, en función de los tres grupos analizados: egresados, alumnado y profesorado.

### *Instrumentos*

Para la obtención de información se han tenido en cuenta los resultados de un cuestionario estructurado elaborado dentro del proyecto de investigación más amplio (anteriormente citado) y suministrado a los participantes durante el curso académico 2010-1. Dicho cuestionario constaba de 10 preguntas (63 ítems) valoradas con una escala tipo Likert de cinco puntos en función del grado de acuerdo con el enunciado.

Para su construcción se tuvieron en cuenta escalas ya construidas en la bibliografía con temática parecida tanto en nuestro país como fuera del mismo. Tras el análisis bibliográfico, se elaboraron un conjunto de preguntas (un banco de datos de ítems) que fueron el punto de partida para los primeros diseños de las escalas. Este cuestionario ya ha sido utilizado en otros estudios recientes (Martínez, Castejón & Santos, 2012; Muros & Luis-Pascual, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz, & Ureña, 2013). Tras esta revisión, se seleccionaron los considerados más adecuados para una primera escala. Dicha escala se elaboró en base a dos actitudes clave: *relevancia* (los ítems deben estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y *claridad* (fácilmente comprensibles, usar afirmaciones simples, etc.) y fue administrada en una primera fase de pre-test. Para el cálculo de la fiabilidad de las escalas finales hemos utilizado el alfa de Cronbach (Tabla 2).

El cuestionario definitivo quedó elaborado con 63 ítems, en el caso de egresados y alumnado y 64 ítems en el caso del profesorado. Los ítems son similares en todos los cuestionarios, cambiando la redacción en función del grupo poblacional a quien va dirigido.

ESCALA	$\alpha$ DE CRONBACH
Alumnos (63 ítems)	.866
Profesores (63 ítems)	.821
Egresados (64 ítems)	.866

Tabla 2. *Fiabilidad del cuestionario*

De las 10 preguntas recogidas en dicho cuestionario, hemos seleccionado, analizado y cuantificado los resultados de las preguntas 6 y 7 (14 ítems), ya que son las que se corresponden con el doble objetivo de nuestro estudio y que hacen referencia a:

- Frecuencia de utilización de distintos instrumentos y procedimientos de evaluación - observación del profesor en clase, control de la participación en el aula, examen tipo test, examen de preguntas abiertas, examen de preguntas cortas, examen de preguntas cerradas, exámenes escritos dejando disponer de documentos, exámenes orales, pruebas de carácter físico, portafolios, cuadernos de campo, informes o trabajos escritos, ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales-declarado por los propios profesores o a juicio de alumnos y egresados (Pregunta 6 común para los tres grupos poblaciones estudiados: profesorado, alumnado y egresados).

- Coherencia entre los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados por los profesores para el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores/maestros a juicio de los alumnos y egresados (Pregunta 7 para la muestra de alumnado y egresados).
- Valoración de los profesores acerca de su grado de competencia respecto a la aplicación de los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos (Pregunta 7 para la muestra de profesorado).

## **Resultados y análisis de los mismos**

Mostraremos a continuación los resultados obtenidos respecto de cada una de las dos finalidades de este estudio.

Teniendo en cuenta la doble finalidad de este estudio, los resultados serán mostrados en relación a esas finalidades, respetando el grupo poblacional: egresados, alumnado y profesorado para la exposición de los mismos.

Presentamos una agrupación dicotómica de las respuestas (valor 1 y 2= ninguna y poca frecuencia y valor 4 y 5= alta y muy alta frecuencia, de la escala Likert) por considerar que son estas las que ofrecen una información más significativa (no teniendo en cuenta el valor 3= mediana frecuencia). Los resultados se presentan elaborando un porcentaje acumulativo de respuesta en cada agrupación. Con el fin de facilitar la lectura, los porcentajes han sido redondeados a las unidades.

### *Análisis de la frecuencia de utilización de los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados por los profesores según los egresados, alumnado y profesorado.*

Tal y como puede observarse en la tabla 3, el grupo de egresados destaca que sus profesores emplearon con una alta frecuencia 4 instrumentos de evaluación: exámenes de preguntas cortas (79%), informes o trabajos escritos (78%), exámenes de preguntas abiertas (63%) y exámenes tipo test (58%). Por otra parte, muestran 5 instrumentos de evaluación como escasamente utilizados: exámenes orales (88%), exámenes con materiales de apoyo (85%), la observación en clase (82%), el portafolios (69%) o pruebas físicas (57%).

Por otro lado, queremos destacar la existencia de respuestas que constituirían lo que podríamos calificar de contradicción entre el mismo grupo poblacional estudiado (egresados). Por ejemplo, el 42% afirma que nunca o casi nunca se realizaron exámenes tipo test, mientras que el 58% afirma que se realizaron con una frecuencia alta o muy alta. Seguramente debido a las diferencias producidas según el año en el que cursaron los estudios, los profesores que han impartido las asignaturas o las universidades donde se han cursado, que puedan proporcionar.



En el grupo del alumnado, los resultados (tabla 3) muestran que éste considera que sus profesores han utilizado muy frecuentemente para evaluarles los siguientes instrumentos: informes o trabajos escritos (81%), exámenes de preguntas cortas (55%), exámenes de preguntas cerradas (48%) y exámenes de preguntas abiertas (51%). Por otra parte, el alumnado muestra como instrumentos escasamente utilizados por sus profesores: los exámenes con material de apoyo (88%), exámenes orales (81%), el portafolios (61%), la observación en clase (58%) y pruebas físicas (56%).

% UTILIZACIÓN	EGRESADOS		ALUMNADO		PROFESORADO	
	Ninguna /Poca	Alta/ Muy alta	Ninguna /Poca	Alta/ Muy alta	Ninguna /Poca	Alta/ Muy alta
1. Observación del profesor en clase	82	6	58	11	26	38
2. Control participación aula	49	20	39	27	17	67
3. Examen Tipo test	42	58	49	51	62	28
4. Examen de preguntas abiertas	11	63	17	51	3	40
5. Examen de preguntas cortas	3	79	7	55	31	54
6. Examen preguntas cerradas	16	51	19	48	69	13
7. Examen con material	85	3	88	4	62	25
8. Exámenes orales	88	6	81	5	71	20
9. Pruebas físicas	57	16	56	16	59	33
10. Portafolio	69	9	61	17	40	31
11. Cuaderno de campo	51	18	37	42	38	38
12. Informes o trabajo escrito	0	78	5	81	4	81
13. Ensayos a partir de textos escritos o Material audiovisual	49	12	27	40	27	54

Tabla 3. Distribución de la utilización de los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación

También en el grupo de estudiantes observamos contradicciones en el resultado de utilización de algunos instrumentos. Por ejemplo, el 49% afirma haber utilizado nunca o casi nunca exámenes tipo test, mientras que el 51% afirma que se llevan a cabo con una frecuencia alta o muy alta; u otro ejemplo, el 37% afirma que nunca o casi nunca se utiliza el cuaderno de campo como instrumento de evaluación frente a un 42% que afirma que se utiliza con una frecuencia alta o muy alta. De nuevo estas contradicciones creemos están condicionadas por la diferencias que pueden existir entre profesorado, universidad e incluso titulación estudiada. Sería necesario realizar un análisis pormenorizado de los datos teniendo en cuenta no sólo el grupo poblacional al que pertenece, sino por universidad, por asignatura, por profesor, etc. para valorar la causa concreta de dichas diferencias.

Con respecto al profesorado, los resultados (tabla 3) indican que los instrumentos de evaluación más utilizados son: los informes y trabajos escritos (81%), el control y la participación en el aula (67%) y los exámenes de preguntas cortas y ensayos a partir de textos escritos (54%). Por otra parte, los menos o nunca utilizados son: los exámenes orales (71%), exámenes de preguntas cerradas (69%), exámenes tipo test, exámenes con materiales (62%) y pruebas físicas (59%).

Del análisis de frecuencia de utilización de instrumentos de evaluación, desde el punto de vista del profesorado, no podemos exponer datos determinantes con respecto al uso de la observación del profesor en clase, los exámenes de preguntas cortas, la utilización de pruebas físicas, el uso del portafolios y los trabajos de campo, por no encontrar evidencias acumulativas claramente distintas en un extremo u otro (nunca frente a siempre) en nuestros resultados.

Teniendo en cuenta los grupos poblacionales (egresados, alumnado y profesorado) estudiados y comparando los resultados entre ellos, se ha observado que el grupo de alumnado y egresados presentan datos similares – expresados en porcentaje de frecuencia según la escala tipo Likert utilizada en el cuestionario- en varios ítems. Sin embargo, tal y como muestra la tabla 4 presentan con relación al profesorado, altas coincidencias en algunos ítems (\*) pero también claras discrepancia en otros (\*\*). Concretamente, podemos decir:

- Tanto egresados como alumnado coinciden en mostrar una alta frecuencia de utilización por parte de sus profesores de los siguientes instrumentos de evaluación: informes o trabajos escritos (80%), exámenes de preguntas cortas (67%), exámenes de preguntas abiertas (57%) e incluso exámenes de tipo test (54%). También ambos grupos coinciden en los instrumentos de evaluación menos utilizados por sus profesores: exámenes con material (87%), pruebas físicas (57%), portafolio (65%) y exámenes orales (84%).
- Por otra parte, cuando analizamos la frecuencia de utilización de los instrumentos de evaluación indicada por el profesorado frente a egresados-alumnado (tabla 4) observamos fuertes discrepancias en los siguientes instrumentos: observación del profesor en clase, considerando el profesorado que lo hace con alta frecuencia en un 38% y el –egresado-alumnado- sólo un 9%; utilización del control de participación en clase, examen de preguntas cerradas y utilización del portafolios. Sin embargo, todos los grupos estudiados (egresados, alumnado y profesorado) coinciden en que el instrumento de evaluación utilizado con más frecuencia es el informe o trabajo escrito y los utilizados con menos frecuencia son exámenes con material, los exámenes orales y las pruebas físicas.

% UTILIZACIÓN	EGRESADOS- ALUMNADO		PROFESORADO	
	Ninguna/ Poca	Alta/Muy alta	Ninguna/ Poca	Alta/Muy alta
1. Observación del profesor en clase	70**	9	26**	38
2. Control participación en el aula	4	23	17	67

6. Examen de preguntas Cerradas	18**	50	69**	13
7. Examen con material	87*	3	62*	25
8. Exámenes orales	84*	6	71*	20
9. Pruebas físicas	57*	16	59*	33
10. Portafolio	65	13**	40	31**
12. Informe o trabajo escrito	3	80*	4	81*

Tabla 4. *Distribución comparada entre profesorado y egresados/alumnado del uso de distintos instrumentos y procedimientos de evaluación.* Expresado en porcentajes. Se señalan las no discrepancias (\*) y las fuertes discrepancias (\*\*)

*Análisis, a juicio de egresados y alumnos, del grado de coherencia entre los instrumentos y procedimientos de evaluación empleados y el desarrollo de las competencias profesionales del maestro/profesor.*

En la tabla 5 se recogen los datos obtenidos de la pregunta 7 del cuestionario suministrado, que se refiere al “grado de coherencia que crees existir entre los instrumentos y procedimientos de evaluación y el desarrollo de sus competencias como maestro/profesor de Educación Física”. Se ha identificado el grado de coherencia con la influencia (ninguna, poca, media, alta o muy alta) que la utilización de un instrumento de evaluación tiene (según la creencia del entrevistado) para ayudar al alumnado (egresado) a alcanzar las competencias recogidas en el título (o grado) de maestro en la especialidad de Educación Física, de acuerdo con las recogidas en sus títulos de formación universitaria.

En el caso de los profesores, la pregunta 7 del cuestionario se refería al “*grado de competencia respecto a la aplicación de los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos/as*”. Además, se incluyó un ítem más en el cuestionario (ítem 14 de la tabla 5) para valorar en qué medida la utilización de los distintos instrumentos de evaluación creía ayudaban al alumnado a alcanzar sus competencias como futuros maestros.

% COHERENCIA	EGRESADOS		ALUMNADO		PROFESORADO	
	Ninguna/ Poca	Alta/ Muy alta	Ninguna/ Poca	Alta/ Muy alta	Ninguna/ Poca	Alta/ Muy alta
1. Observación del profesora clase	8	69	10	60	16	45
2. Control participación aula	21	79	8	77	4	65
3. Examen Tipo test	48	15	34	20	38	46
4. Examen de preguntas abiertas	21	37	8	51	16	66
5. Examen de preguntas cortas	20	41	9	52	14	73
6. Examen preguntas cerradas	5	15	34	24	31	61
7. Examen con material	39	31	41	25	33	55
8. Exámenes orales	31	48	30	39	28	52
9. Pruebas físicas	39	39	39	41	38	49
10. Portafolio	45	28	34	30	29	46
11. Cuaderno de campo	24	43	18	52	23	60
12. Informes o trabajo escrito	12	58	8	69	4	87
13. Ensayos a partir de textos escritos o Material audiovisual.	12	57	14	49	14	67
14. Coherencia entre S.E. y Competencias Profesionales (Atendiendo al total de instrumentos)	25	43	22	45		50,9

Tabla 5. Porcentajes de utilización de los instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado y la adquisición de competencias profesionales.

Tal y como refleja la tabla 5, el grupo de egresados considera que: la observación del profesor en clase (69%), el control de la participación en el aula (79%), la realización de informes o trabajos escritos (58%) y la realización de ensayos a partir de textos escritos o de material audiovisual (57%) son instrumentos de evaluación coherentes para alcanzar competencias como futuros maestros con frecuencia alta o muy alta en los porcentajes que se indican, respectivamente. Por otra parte: el examen tipo test (48%) y la utilización del portafolios como instrumento de evaluación (45%) muestran, con ninguna o poca frecuencia, su coherencia como instrumentos de evaluación en la adquisición de dichas competencias en los porcentajes señalados.

El grupo de alumnos considera que los instrumentos y procedimientos de evaluación que muestran un mayor grado de coherencia entre su uso y el desarrollo de las competencias profesionales del maestro o del profesor son: el control de la participación en el aula (77%), la realización de informes o trabajos escritos (69%) y la observación del profesor en clase (60%); y los que menos, las pruebas físicas (39%), el examen tipo test, los exámenes con preguntas cerradas y el portafolios (34%).

Los profesores consideran que su nivel de competencia en la aplicación de dichos instrumentos y procedimientos de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos es alto o muy alto en cuanto a: la realización de informes o trabajos escritos (87%), examen de preguntas cortas (73%), ensayos a partir de textos escritos o material audiovisual (67%), examen de preguntas abiertas (66%) y control de la participación en el aula (65%). Por el contrario, en las que se consideran menos competentes destacan el examen tipo test y las pruebas físicas (38% en ambos), la realización de exámenes con material (33%), el uso del portafolios (29%) y en la realización de exámenes orales (28%).

Un 83% de los profesores, cuando valoran todos los instrumentos y procedimientos de evaluación en su conjunto, señala un alto o muy alto grado de coherencia respecto a las competencias profesionales en las que desean formar a sus alumnos.

Teniendo de nuevo en cuenta los grupos poblacionales estudiados (egresados, alumnado y profesorado) y comparando los resultados entre ellos, podemos decir que existe un alto grado de acuerdo entre los tres grupos estudiados en señalar el control de la participación en clase, los informes o trabajos escritos y los ensayos a partir de textos escritos y material audiovisual como instrumentos de evaluación con altos o muy altos niveles de coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los futuros docentes y como instrumentos para conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes (en el caso del profesorado). Sin embargo, este dato debe analizarse con más profundidad al tratarse de cuestiones diferentes en el caso del alumnado-egresado y profesorado.

No obstante, hemos buscado la media de los porcentajes acumulados en la respuesta ninguna/poca coherencia y en la respuesta alta/muy alta de todos los grupos para comparar con el valor global del profesorado. Así, tal y como puede verse, respecto al ítem 14 (tabla 5), los egresados señalan con un 25% una poca o nada coherencia entre los instrumentos de evaluación utilizados y el desarrollo de las competencias profesionales del maestro y un 43% de coherencia alta o muy alto. En el grupo del alumnado, los valores son 22% y 45%, respectivamente; y el 50,9% del profesorado considera que existe un alto o muy alto grado de coherencia entre su sistema de evaluación empleado y las competencias docentes que desean desarrollar en sus alumnos.

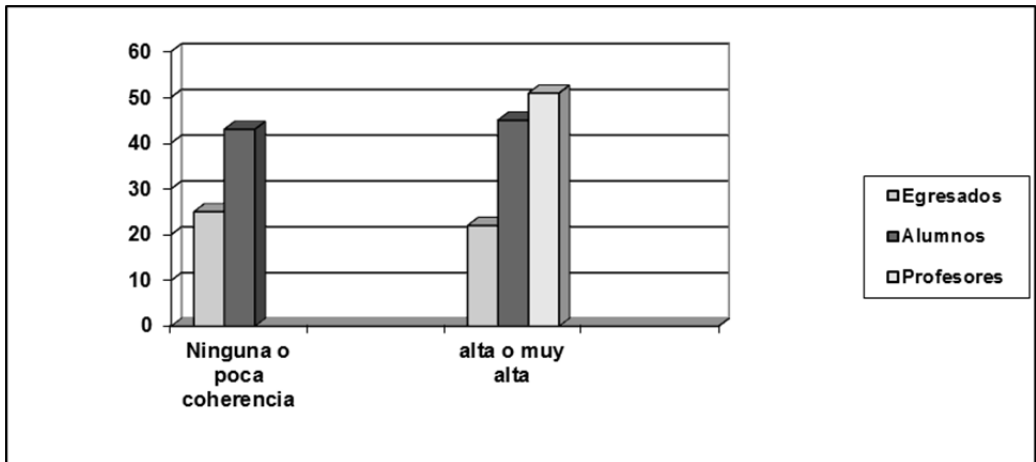


Gráfico 1. Porcentaje de respuesta acerca del grado de coherencia percibido entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias profesionales del maestro/profesor.

## Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, las conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

Los instrumentos de evaluación menos utilizados en la formación inicial de maestros especialistas en Educación Física y profesores de Educación Física de las universidades de León, Salamanca y Valladolid son: el examen con material, los exámenes orales y las pruebas físicas. Por otra parte, el más utilizado para esta muestra y en este contexto es el informe o trabajo escrito.

El grupo de egresados y alumnado coincide mayoritariamente en la frecuencia de utilización de los distintos instrumentos y procedimientos de evaluación durante su formación como futuros maestros y profesores de Educación Física. Sin embargo, esta coincidencia sólo se produce en los 4 instrumentos citados anteriormente para el caso del profesorado.

Por otro lado, como puede observarse, existe un alto grado de acuerdo al respecto -salvo contadas excepciones- entre el grupo de egresados y alumnado y una acusada discrepancia entre este y el grupo de profesores. En algunos casos las diferencias son llamativas, como en lo que se refiere a la alta o muy alta utilización de la participación en el aula (20%, 27% y 67%, respectivamente) o a la escasa o nula utilización de preguntas cerradas (16%, 19% y 69%, respectivamente). En este caso, y dada la coincidencia existente entre el grupo de egresados y alumnado, la falta de acuerdo global parece más bien atribuible al grupo de profesores.

Todos los grupos estudiados –egresados, alumnado y profesorado- señalan la participación en clase, los informes o trabajos escritos y los ensayos a partir de textos escritos y material audiovisual como instrumentos de evaluación con altos o muy altos

niveles de coherencia para el desarrollo de las competencias profesionales de futuros docentes.

El análisis del profesorado acerca de la coherencia entre el uso de instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias indica creencias más altas de dicha coherencia que en el caso del alumnado-egresados.

Señalamos dos conclusiones de carácter prospectivo: por un lado, la necesidad de investigar las causas de las diferencias de percepción que sobre un mismo hecho tienen los docentes y los discentes sobre todo en cuestiones tan aparentemente objetivas como la utilización de unos u otros instrumentos de evaluación.

Por otro, sería sumamente interesante para la mejora de la práctica educativa futura determinar, más allá de la opinión de los afectados, qué instrumentos y procedimientos de evaluación inciden más positivamente en la adquisición de las competencias profesionales de los futuros docentes.

Entre las limitaciones que se pueden atribuir a este trabajo se encuentra la imposibilidad de extraer conclusiones claras en la comparación de diferencias entre resultados del mismo grupo poblacional, ya sea estudiantes, egresados o profesorado, debido a la necesidad de considerar otras variables que puedan estar influyendo en los resultados tales como: universidad, asignatura, etc. o incluso el propio cuestionario. Y sobre todo el hecho de que los resultados obtenidos se basan, fundamentalmente, en la percepción de los interesados. Sería por lo tanto conveniente, realizar estudios posteriores con un análisis más específico de los resultados teniendo en cuenta otras variables de estudio.

## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ-ROJO, V., ROMERO, S, GIL-FLORES, J., RONDRÍGUEZ-SANTERO, J., CLARES, J., ASENSIO, I., DEL FRAGO, R., GARCÍA-LUPIÓN, B., GARCÍA-GARCÍA, M. GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D. GUARDIA, S., IBARRA, M. LÓPEZ-FUENTES, R. RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G. y SALMERÓN-VÍLCHEZ, R. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17, n. 1, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/Relievev17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/Relievev17n1_1.htm) (consultado 01/02/2013).

ANECA (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

ARRIBAS, J.M. CARABIAS, D. y MONREAL, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-35. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (26-05-2012).

BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.

- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUSCÁ, F. y CAMPLONCH, M. (2008). De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 34-51.
- CAJIDE, J., PORTO, A., ABEAL, C., BARREIRO, F., ZAMORA, E., EXPÓSITO, A. y MOSTEIRO, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449-467.
- CALVO, A. y MINGORANCE, C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28, (2), 361-383.
- CAMACHO, H. M. y PADRÓN, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- CANO, E. (2005). *Com millorar les competències del docents*. Barcelona: Graó.
- CARLESS, D., JOUGHIN, G. y MARK, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- DOCHY, F., SEGERS, M. y DIERICK, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-30.
- ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, 35-55.
- FERNÁNDEZ, B., SUÁREZ, L. y ÁLVAREZ, E. (2006). El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno. *Aula abierta*, 88, 85-106.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J., CECCHINI, J. A. y MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (2014). Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers/Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (1), 57-89.
- FRAIL, A., LÓPEZ-PASTOR, V.M., CASTEJÓN, J. y ROMERO, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta* 41 (2), 23-34.
- FUENTES, E. J. y GONZÁLEZ, M. (2000). La relación teoría-práctica en la formación del profesorado. *Revista galego-protuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 5, 73-90.



- GIL, J., GARCÍA, E. y SANTOS, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371-393.
- GUTIÉRREZ, C., PÉREZ, Á., PÉREZ, M. y PALACIOS, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- HOUSTON, W. R. (1985). Competency based Teacher Education. En T. Hasen y T. Neville (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, 898-906.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M., GONZÁLEZ, M., MANRIQUE, J.C., MONJAS, R. y CORTÓN M<sup>a</sup>.T. (2006). Seminario del Campus de Segovia sobre evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. En C. Rodríguez y M.J. de la Calle, *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 343-350.
- LÓPEZ-PASTOR, V.M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311.
- LUPIÁÑEZ, J.L. (2014). Competences of the elementary school teacher. *Educacao & Realidade*, 39 (4), 24-36.
- MANRIQUE, J.C., LÓPEZ, V.M., GEA, J.M., BARBA, J. y MONJAS, R. (2010). La evaluación formativa, las metodologías activas y el desarrollo de competencias profesionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: un Proyecto de investigación sobre docencia universitaria. En *Actas V Congreso Internacional de Educación Física. Docencia e investigación en Educación Física. Mesa de Innovaciones Docentes*. Barcelona: Universidad de Barcelona (CD-Rom).
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- MARTÍNEZ, L. F., CASTEJÓN, F. J. y SANTOS, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4). Disponible en <http://www.aufop.com>.
- MARZO, M., PEDRAGA, M., y RIVERA, P. (2006). Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, 140, 49-70.
- MORA, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- MUROS, B. y LUIS-PASCUAL, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de ciencias de la*

- educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRAT, M. (2001). El perfil profesional del mestre especialista d'educació física. *Apunts d'educació física i esports*, 61, 48-55.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1995, 20<sup>a</sup> Edición). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REY, B. (1996). *Les compétnces transversales en question*. París: ESF.
- RUIZ-GALLARDO, J. R., RUIZ, E. y UREÑA, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD. cultura\_ciencia\_deporte*, 8 (22), 17-29
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen, y L. H. Salganik (Eds.), *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 89-103.
- SANTOS, M.L., MARTÍNEZ, L.F. y LÓPEZ, V.M. (Coords.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.
- SÁNCHEZ, C., ALONSO, M., CALLES, A. y MASEGOSA, M.R. (2009). Proyecto Descartes: Desarrollo de carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid. *La cuestión universitaria*, 5, 46-58.
- TABERNERO, B. y DANIEL, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación de maestros: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (3), 133-144.
- TREVITT, C., BRENNAN, E. y STOCKS, C. (2012). Evaluación y aprendizaje: ¿es ya momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos? *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 253-269.
- TRILLO, F. y PORTO, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- YÁNEZ, C. (2004). Las competencias en el currículo universitario. Implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 2 (4), 46-53.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

### **Correspondencia con los autores**

José M<sup>a</sup> ARRIBAS ESTEBARANZ

Universidad de Valladolid (Campus de Segovia “María Zambrano”).

Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía

Plaza Alto de los Leones, 1. 40005. Segovia, España

e-mail: chema2@pdg.uva.es

Juan Carlos MANRIQUE ARRIBAS

Universidad de Valladolid (Campus de Segovia “María Zambrano”).

Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía

Plaza Alto de los Leones, 1. 40005. Segovia, España

e-mail: Manrique@mpc.uva.es

Belén TABERNERO SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca.

Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía

Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca

e-mail: beli@usal.es