



universidad
de león

**MÁSTER
UNIVERSITARIO INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. UNIVERSIDAD DE LEÓN**

Percepciones de profesores y alumnos del
Grado en Magisterio con Mención en
Educación Física respecto a la adquisición de
competencias personales y profesionales

Teaching Degree (Mention in Physical
Education) trainers and students' perceptions
regarding the acquisition of personal and
professional competences

Alumno: Esteban Menéndez Mozo

Tutor: Carlos Gutiérrez García

Curso académico 2015-2016

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	2
1. Introducción	3
2. Fundamentación teórica	4
2.1. Las competencias. Aproximación conceptual	4
2.2. Las competencias en el ámbito educativo	5
2.3. Características de las competencias	7
2.4. Las competencias docentes	9
2.5. Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado	11
3. Estado de la cuestión	13
4. Objetivos	16
4.1. Objetivo general	16
4.2. Objetivos específicos	16
5. Método	16
5.1. Muestra	16
5.2. Instrumento	17
5.3. Procedimiento	19
5.4. Análisis de datos	19
6. Resultados	20
7. Discusión	23
7.1. Competencias personales generales	23
7.2. Competencias docentes genéricas	25
7.3. Competencias docentes específicas de educación física	28
8. Conclusiones	30
9. Aplicaciones, futuras líneas de investigación y valoración personal	30
10. Referencias	31
11. Anexos	35
11.1. Anexo 1. Cuestionario utilizado, versión alumnos (CCDFIPEF-A)	35
11.2. Anexo 2. Cuestionario utilizado, versión profesores (CCDFIPEF-P)	38

Resumen y palabras clave

Resumen

Las competencias son un elemento clave en el sistema educativo actual. El objetivo general de este estudio fue conocer y comparar las percepciones de profesores y alumnos del Grado en Magisterio con Mención en Educación Física de diversas universidades españolas respecto a la adquisición de competencias (genéricas o personales, docentes genéricas y específicas de educación física) tras la realización de estos estudios. Se contó con una muestra de 132 profesores y 336 alumnos de último curso del Grado en Educación Primaria (mención en Educación Física) de cinco universidades españolas. Los participantes cumplieron un cuestionario específico denominado Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física. La información se analizó mediante estadística descriptiva, y se utilizó el test de *U* de Mann-Whitney para detectar las diferencias entre grupos. El estudio concluye que tanto profesores como alumnos perciben un desarrollo de competencias muy dispar. Existen competencias que profesores y/o alumnos perciben como poco desarrolladas, y existen discrepancias significativas entre profesores y alumnos en numerosas competencias, lo que invita a analizar en profundidad los motivos de estas percepciones.

Abstract

Competences are a key element on the current education system. The aim of this study was to learn and compare the different perceptions of Professors and Alumni from the Degree in Teaching (majoring in physical education) from various Spanish universities regarding the acquisition of competences (generic or personal, generic teacher and physical education teacher specific) following the completion of their academic studies. 132 teachers and 336 alumni from five different Spanish Universities in their last year of their Degree in Primary Education were sampled. The participants filled in a specific questionnaire named "Questionnaire on teaching skills in the initial training of teachers of Physical Education". Data was analyzed using descriptive statistics and the nonparametric Mann-Whitney *U*-test for intergroup comparisons. Both, teachers and alumni perceived that competences were development in a very divergent way. There were competences, which both professors and/or alumni perceive as underdeveloped, and there are several capabilities for which the discrepancies are significantly different. Thus, a deeper analysis of these perceptions is warranted.

Palabras clave

Competencias; formación del profesorado; formación inicial; percepciones; enseñanza universitaria; alumnos; educación física.

Key-words

Competences; teacher training; initial training; perceptions; university teaching; students; physical education.

1. Introducción

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, indica en el tercer punto del capítulo IV, dedicado a las “Enseñanzas universitarias oficiales de Máster”, que las enseñanzas de máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un Trabajo Fin de Máster (TFM). La Universidad de León desarrolla y concreta esta normativa a través de la Resolución de 20 de noviembre de 2015, por la que se ordena la publicación de la modificación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Máster de la Universidad de León, cuyo fin es homogeneizar el proceso de elaboración, presentación y evaluación del trabajo fin de Máster. En el artículo 2 de esta norma, titulado “Naturaleza del Trabajo Fin de Master”, se especifica que

El TFM se concretará en la realización por parte del estudiante, bajo la supervisión de un tutor, de un proyecto o estudio que permita evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el alumno dentro de las áreas de conocimiento de cada Máster, teniendo en cuenta el carácter especializado o multidisciplinar de éste y su orientación a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas de investigación.

A su vez el “Máster Universitario Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte” de la Universidad de León desarrolla la anterior resolución y concreta en su Anexo las líneas de investigación para el presente curso académico 2015-2016. Este TFM se encuadra dentro de la línea de investigación “Evaluación formativa e integración de competencias en la educación física escolar y en los estudios de formación de profesorado de educación física”.

Son varias las motivaciones que me han llevado a escoger esta línea de investigación. En primer lugar, el interés por profundizar en el campo de la formación del profesorado, aprendiendo cómo se realiza una investigación en este campo educativo, las fases que se siguen en su diseño, la búsqueda de información acerca de la cuestión, la interpretación de resultados y la extracción de conclusiones y líneas futuras de investigación. En segundo lugar, esta línea de investigación se encuentra relacionada directamente con el campo profesional al que me he dedicado y me dedico en la actualidad, que no es otro que la formación del profesorado y la enseñanza.

La posibilidad de realizar este trabajo en particular surgió a partir de las conversaciones previas con mi tutor, en las que conocí el trabajo de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES)¹, compuesta actualmente por unos 120 profesores universitarios cuyo objetivo principal es poner en marcha procesos de innovación en la docencia universitaria. Desde el año 2014, varios miembros de esta red, entre los que figura mi tutor, están desarrollando el proyecto de investigación titulado “La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”, dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Mi tutor me ofreció la posibilidad de integrarme en alguno de los estudios que se estaban realizando dentro del citado proyecto, invitación que me atrajo desde un primer momento por los motivos señalados en el párrafo anterior.

El tema central de este TFM versa sobre las percepciones de profesores y alumnos del Grado en Magisterio con Mención en Educación Física respecto a la adquisición de competencias personales y profesionales. Se estructura en tres partes:

- (1) En primer lugar, un marco teórico, donde se realiza un breve recorrido sobre las competencias: concepto, características, tipos, dedicando una especial atención al ámbito educativo.

¹<https://redevaluacionformativa.wordpress.com/>

- (2) En segundo lugar, un estado de la cuestión, en el que describimos las investigaciones que se han venido desarrollando en los últimos años, en las que se comparan las diferentes percepciones que tienen alumnos, egresados y profesores sobre diferentes temáticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- (3) Por último, la parte fundamental del TFM, en el que, siguiendo el esquema habitual de los estudios empíricos se presentan los objetivos, metodología, resultados, conclusiones, aplicaciones y futuras líneas de investigación de la investigación realizada.

Para finalizar esta introducción, me gustaría expresar mi agradecimiento a la REFYCES por permitir que me integrase de forma activa en una de las investigaciones que estaban desarrollando varios de sus miembros, y compartir conmigo los resultados de los cuestionarios que hemos utilizado para esta investigación. Asimismo, a mi tutor, el Dr. Carlos Gutiérrez García, por su apoyo y guía durante la elaboración del trabajo, y el trato cordial y cercano que ha mostrado durante todo el proceso.

2. Fundamentación teórica

2.1. Las competencias. Aproximación conceptual

El diccionario de la Real Academia Española define *competencia*, entre otras acepciones, como “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Real Academia Española, 2014a), y *competente* como “Que tiene competencia” (Real Academia Española, 2014b). El concepto refiere, por tanto, la capacidad o habilidad para *hacer bien* las cosas, ya sea en un ámbito personal, profesional, formativo, etc. Así, por ejemplo, en el ámbito laboral la Organización Internacional del Trabajo (Mar, 2012, parr. 1) define competencia laboral como “una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.” Por su parte, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entiende que “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p.3).

Según recogen Mulder, Weigel y Collings (2008), a partir de las aportaciones de diversos autores, se pueden diferenciar tres enfoques y aproximaciones conceptuales en relación a las competencias:

- (1) El *enfoque conductista o behaviorista*, que sitúa su foco de atención en los trabajadores que son más exitosos y eficaces, en comparación con aquellos que lo son menos. Desde esta perspectiva, la competencia es definida como aquellas características que hacen que una persona sea eficaz en su trabajo.
- (2) El denominado *enfoque genérico*, que trata de identificar las habilidades que son comunes a distintos puestos de trabajo. Desde esta perspectiva, la competencia se entiende desde una perspectiva más holística, relacionada “con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular” (Hager, 1998, citado en, Mulder, Weigel, & Collings, 2008, p.4).
- (3) El *enfoque cognitivo*, donde la competencia es definida como la capacidad del individuo para identificar las habilidades y recursos mentales para realizar las tareas importantes. En la actualidad este enfoque se ha extendido para incluir también las competencias sociales y emocionales, y es el que más influido en el campo educativo.

En un sentido similar, Mertens (en Pavié, 2011) distingue cuatro enfoques en relación a las competencias:

- (1) El *enfoque conductista*, en el que las competencias se asocian a tareas concretas, se ha desarrollado fundamentalmente en Estados Unidos.
- (2) El *enfoque funcionalista*, basado en las habilidades y conocimientos que se necesitan para un puesto de trabajo. Es la versión inglesa.
- (3) El *enfoque constructivista*, de tipo más educativo, en el cual el sujeto adquiere conocimiento, da importancia al contexto y a las personas.
- (4) *Enfoque holístico o integrado*, que propone una visión más general en la que se trata de integrar todas las capacidades que son necesarias para un trabajo (conocimientos, habilidades, actitudes y valores). Se desarrolla más en Australia.

Por su parte, Cano (2008) recoge hasta 18 definiciones de competencia, en las que se aprecia su similitud con otros términos como aptitud, capacidad, comportamiento, habilidad, etc. Para esta autora

entendemos las capacidades en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación). (Cano, 2008, p.6)

En síntesis, podemos entender la competencia como la capacidad para emplear los recursos de los que dispone la persona (conocimientos, destrezas y actitudes) en cualquier profesión y en cualquier situación.

2.2. Las competencias en el ámbito educativo

Des una perspectiva socio-histórica, De Ketele (2008) realizó un estudio de las competencias en la enseñanza. Según este autor, a partir de la segunda guerra mundial, y gracias al plan Marshall y la globalización de la economía, los estados se vieron obligados de seguir las reglas que imponían las grandes empresas, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial para no caer en regresión. De Ketele (2008, p.6) explica que las empresas preocupadas por la eficiencia y el rendimiento encontraron tres aspectos característicos:

- (1) Cuanto más elevada era la titulación, más posibilidades tenía el candidato de adaptarse, y con el tiempo, de dar satisfacción a la empresa;
- (2) Pero, por otro lado, al salir de los centros formativos, los titulados no eran capaces de realizar las tareas complejas que se les asignaban, aunque se les hubiese enseñado todos los conocimientos y técnicas requeridas;
- (3) En algunos campos, en particular, el número de titulados era superior a las necesidades, la esfera de contratación era más amplia y, por tanto, era posible contratar a personas susceptibles de adaptarse y formarse según las competencias demandadas. Además, estos titulados eran remunerados con un salario inferior a sus diplomas y titulaciones, por el propio excedente de titulados.

Consecuentemente, las empresas comenzaron a desarrollar sus propios procesos de formación para crear trabajadores competentes. Sin embargo, este proceso resultó demasiado caro para las empresas, por lo que las autoridades de la Unión Europea desarrollaron el proyecto UNICAP (Unidades Capitalizables) en el que se definían tanto las competencias pre requeridas como las que debían alcanzarse para cada oficio (De Ketele, 2008).

A pesar de este origen ligado al ámbito económico-laboral, autores como Guzman y Marín (2011, p. 153) señalan que la definición de competencias desde el mundo educativo debe “rebasar la crítica y el cuestionamiento sobre su origen laboral”. Se trataría de una definición

más holística, en la línea de la realizada por Tobón (2008, citado por Ríos & Gómez, 2013, p.211), que considera que las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

De forma más resumida, Tardif (citado por Fernandez, 2010, p.15) define la competencia como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones”. Así, como señala Perrenoud (2004), las competencias no son saberes, habilidades o actitudes aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Por último, Zabala y Arnau (2007, p.43), tras haber analizado las diferentes definiciones en el ámbito educativo, sintetizan del siguiente modo el concepto de competencia:

Es la capacidad (existencia de estructuras cognoscitivas de la persona) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (asumir un rol determinado) de forma eficaz (de forma exitosa) en un contexto determinado (en un ámbito o escenario de la actividad humana) y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (conocimientos teóricos y metodológicos) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (de forma integrada).

Las definiciones que provienen del mundo institucional, como son las que proporciona el Consejo de Europa (2004), las recomendaciones del Parlamento Europeo y Consejo (2006) o las propias leyes educativas españolas, relacionan la adquisición de competencias con el desarrollo integral de la persona y su inclusión en la sociedad. Así, por ejemplo, la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), entiende que las competencias son “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (art. 6.2b), y señala en su preámbulo que

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma.

También desde este ámbito institucional se defienden las competencias como capacidades complejas, destacando que

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. [...]

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes

clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. [...]

[...] la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.

Para autores como Fernández (2010), la formación en competencias en el ámbito educativo se acerca más al constructivismo ya que requiere un papel muy activo del alumno. En esta línea constructivista, Le Boterf (2000, citado por Cano, 2008) indica que todo debe girar en torno al sujeto-aprendiz, quien debe realizar un esfuerzo por seleccionar los conocimientos más adecuados. Destacamos las ideas de que el profesor “sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias” (p.5), y que el profesor con sus acciones debe contribuir a desarrollar aspectos cognitivos, afectivos y motores (Shinkfield & Stufflebeam, en Flores, 2008).

Para terminar este apartado, referiremos algunas perspectivas críticas sobre las competencias en el ámbito educativo. Ríos y Gómez (2013) recogen la crítica hacia el modelo educativo basado en competencias debido su indefinición, ya que se utilizan de forma imprecisa muchos términos, haciéndolos parecer sinónimos cuando realmente no lo son. Por ejemplo, Tejada (2005) considera las competencias como un conjunto de conocimientos coordinados e integrados que van a proporcionar al individuo un saber hacer y un saber estar, pero distingue entre *ser capaz* y *ser competente*. De forma similar, Pérez, López y Sospedra-Baeza (2013) critican la definición de competencia en paralelo al término de *capacidad*, ya que se asocia al término *saber hacer*, que si bien es necesario no termina de completar la visión de *educación por competencias*. Para estos autores, el modelo *competencia-desempeño*, se encuentra relacionado con los aprendizajes individuales y el contexto, es decir, las competencias en el campo educativo son el dominio de acciones complejas que el individuo aprende y pone en práctica a través de desempeños. Los autores destacan que “no existe una única competencia, ni un único modo de expresarla, ni siquiera un mismo nivel de dominio, puesto que no todas las personas tenemos las mismas capacidades, aptitudes, rasgos de personalidad, experiencias y valores, ni tampoco tenemos la misma relación con el contexto.” (p. 4)

2.3. Características de las competencias

A partir de lo señalado en los apartados anteriores, podemos señalar una serie de elementos que caracterizan a las competencias:

- (1) Son definidas en términos de capacidades o habilidades.
- (2) Las definiciones que provienen del mundo empresarial tienen como objetivo el desempeño de una ocupación o puesto de trabajo.
- (3) Las definiciones que provienen del mundo educativo tienen como objetivo la movilización de recursos internos de forma coordinada.
- (4) Suponen la adaptación tanto a puestos específicos o nuevas situaciones problema.
- (5) Se adquieren a lo largo de la vida.
- (6) Deben estar contextualizadas
- (7) Dentro del mundo educativo buscan el desarrollo integral de la persona.
- (8) Permiten la socialización.

Cano (2008), por su parte, distingue tres características que definen a las competencias

- (1) *Conocimiento conceptual*, explica que el hecho de ser competente implica seleccionar para una determinada situación o contexto el conocimiento que uno posee o que está en disposición de adquirir.
- (2) *Rasgos de personalidad*, partimos de unas capacidades innatas pero las competencias se desarrollan a lo largo de la vida y a través de la experiencia.

- (3) *Reflexión*, ya que el hecho de tener que aplicar una serie de conocimientos a una situación práctica implica un acto de reflexión y no la mera repetición mecánica.

Dentro del ámbito de las competencias, en el ámbito educativo merecen una especial atención las denominadas *competencias clave* o *competencias básicas*. En el año 2006, la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, explicaba que desde el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000 se habían venido definiendo las cualificaciones básicas que la enseñanza debía proporcionar a una economía basada en el conocimiento y las personas, y en el Consejo Europeo de Bruselas de 2005 cuando se decidió establecer un marco común de competencias. Fue aquí cuando apareció por primera vez el término de *competencias clave*, con el objetivo de que los sistemas educativos y de formación se pudiesen adaptar a las nuevas demandas profesionales. Así, las competencias clave fueron definidas como “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”. (Recomendación 2006/962/EC, p.4). Posteriormente en la introducción de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato se especificaba que

Siguiendo estas recomendaciones, en España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), hace ya referencia en su exposición de motivos, entre otros asuntos, a la necesidad de cohesión social, al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y a la sociedad del conocimiento, e introduce el término competencias básicas por primera vez en la normativa educativa.

A partir de entonces muchos autores han tratado de definir y caracterizar las competencias básicas. Así Zabala y Arnau (2007) señalan las siguientes características comunes a las competencias básicas.

- (1) Son aprendizajes complejos que se manifiestan en desempeños y se adquieren y realizan gracias a la movilización que realiza la persona de sus recursos incorporados así como de los que le ofrece su entorno, para solucionar problemas en un contexto determinado.
- (2) Se adquieren en el marco de la solución de problemas y exigen para su formación tanto de los conocimientos como de las oportunidades de ejercitación.
- (3) No son los conocimientos, ni las capacidades de una persona, como tampoco la aplicación de los conocimientos. Las competencias trascienden los saberes para convertirse en estrategias de actuación frente a situaciones concretas y en contextos determinados.
- (4) Son evaluables en la medida que se manifiestan en unos desempeños.

Por su parte la Red Europea de Información en Educación (citado por Perez, Heras, Barba, Casado, Vega, & Pablos, 2013, p.14) recoge una serie de características fundamentales que debe cumplir la competencia básica:

Para que una competencia merezca el atributo de clave, fundamental, esencial o básico, debe ser necesario y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

A partir de las aportaciones anteriores sobre las competencias básicas extraemos las siguientes características comunes:

- *Son acciones complejas* que movilizan recursos propios o internos (componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales).
- *Son acciones contextualizadas* en un entorno y en una situación concreta.
- *Deben ser necesarias y beneficiosas* para cualquier individuo y para la sociedad en conjunto.
- Deben permitir la *integración* y la *individualización*, la *adaptación* a nuevas situaciones y la *actualización* de conocimientos y destrezas.
- *Su adquisición de basa en la acción.*
- *Requiere de un aprendizaje activo por parte del alumno.* El centro de la acción recae sobre el sujeto.
- *Suponen una reflexión.*
- *Son evaluables.*

2.4. Las competencias docentes

De forma intuitiva, podemos considerar las competencias docentes como aquellas que caracterizan, o deberían caracterizar, el buen ejercicio de la enseñanza. No obstante, como indican Guzmán y Marín (2011, p.156), previamente a definir las competencias que caracterizan al docente es necesario preguntarse “¿para qué tipo o estilo de práctica docente? así, la cuestión de ¿cómo definir cuáles son las competencias docentes? tendría que ver con las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias”. Del mismo modo, Tejada (2009) reflexiona sobre la tendencia a ligar la actividad docente de los distintos niveles del sistema educativo con la formación recibida en las facultades de ciencias de la educación, cuando en realidad existen muchos escenarios posibles y diversos donde se desarrolla la docencia, muchos de los cuales no tienen relación con este ámbito universitario.

Pavie (2011, p.78), en su afán por definir las competencias docentes establece que

Un profesional competente, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien.

Así, como resume este autor, las competencias docentes pueden ser entendidas como la descripción de aquello que el docente transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional y que sintetiza los conocimientos, capacidades, habilidades, procedimientos necesarios para actuar eficazmente. Según Tejada (2009, p.10), “podemos decir que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica”. Concretando a partir de esta competencia general las siguientes unidades de competencia que todo formador debería tener (Tejada, 2009, pp.10-11):

- Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno y el perfil de los destinatarios.
- Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de los individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos.

- Verificar el nivel de adquisición de las competencias profesionales, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación.
- Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación.

Este autor existe una doble dimensión en las competencias, que responde a un nivel social y a un nivel personal. El nivel social, se refiere al desempeño de un rol o función por parte del formador dentro de una determinada organización y el nivel personal, “al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente” (Tejada, 2009, p.7). Por ejemplo, Jofré y Garín (en Gairín, 2011), presentan la siguiente figura, en la que sintetizan las competencias deseables para un profesor de enseñanza secundaria (Figura 1).

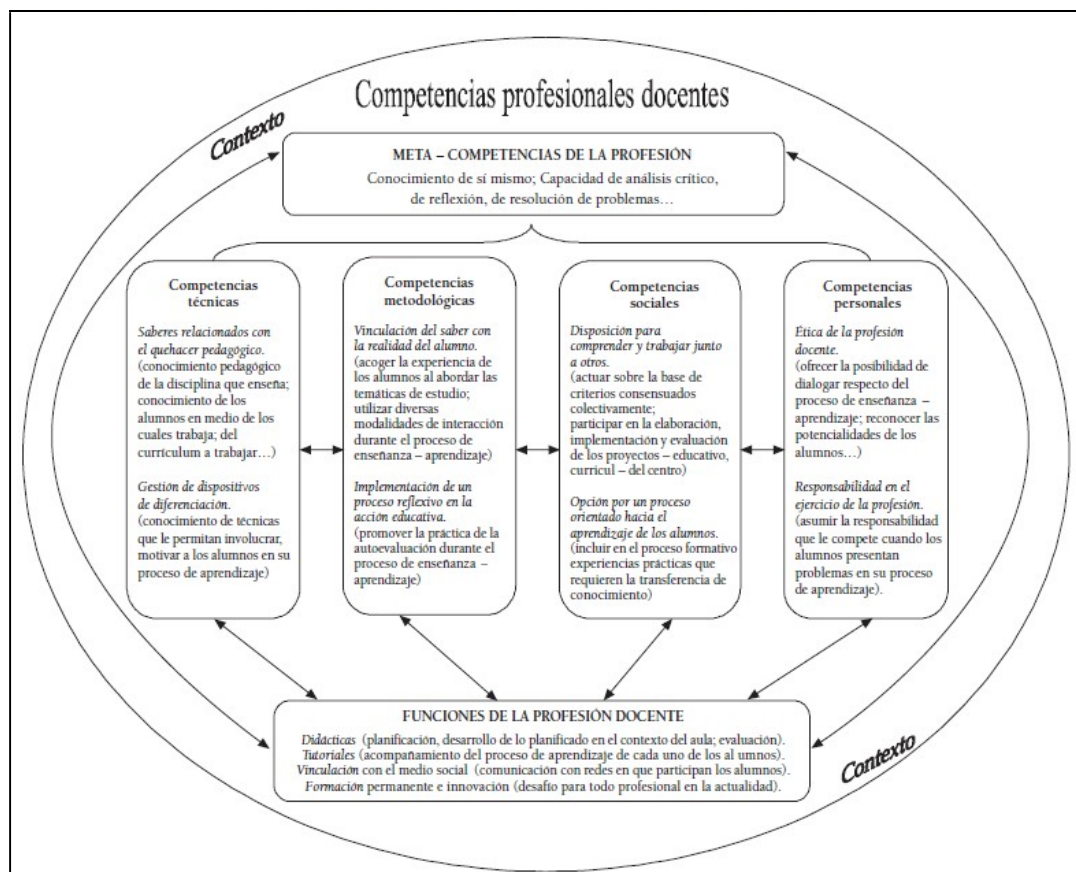


Figura 1
Síntesis de las competencias profesionales del profesor de enseñanza secundaria (Gairín, 2011, p.101)

Por su parte, Zabalza (2005) distingue una serie de competencias que sirven para identificar al profesor universitario, y que también pueden guiar el proceso de su formación:

- (1) Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexionar sobre la asignatura desde el punto de vista del alumno.
- (2) Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, las materias son tan amplias en sus contenidos que la dificultad reside en cómo hacer una buena selección de contenidos.
- (3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles. Se refiere al proceso de comunicación e incluye la comunicación en la red.
- (4) Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC, reflexiona sobre el uso de la red y la necesidad de facilitar el acceso de las asignaturas a través de plataformas.
- (5) Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. Para el autor una de las competencias más importantes se refiere a los diferentes recursos y métodos disponibles y la necesidad de dominar tres o cuatro técnicas diferentes.

- (6) Relacionarse constructivamente con los alumnos. La forma en la que se ejerce el liderazgo en clase y el clima del aula que se establece.
- (7) Tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Se refiere a facilitar la tutoría y establecer diferentes procesos de evaluación.
- (8) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Se trata de reflexionar sobre la práctica docente y analizar qué estrategias y recursos son eficaces y cuáles no.
- (9) Implicarse institucionalmente. La necesidad de trabajar en equipo y tener la sensación de pertenencia a un equipo.

Dentro del ámbito personal, la clasificación que ofrece Tejada (2009, p. 12) es la siguiente:

Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).

Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación

Competencias docentes orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc. Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (feed-back, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, marketing formativo, etc.).

En síntesis, una vez vistas las diferentes propuestas que realizan los autores podemos agrupar las competencias docentes en torno a los siguientes grandes bloques:

- (1) *Competencias teóricas*, en las que se incluyen todos los saberes relacionados con la especialidad.
- (2) *Competencias psicopedagógicas*, partiendo de la capacidad de planificación y análisis de los contenidos a enseñar se trata de realizar una progresión en la dificultad de los mismos, empleando para cada situación y contenido la metodología más adecuada. Se incluye en este apartado todas las competencias relacionadas con la evaluación y el empleo de diferentes técnicas e instrumentos que garanticen una evaluación objetiva y formativa.
- (3) *Competencias sociales*, donde se agrupan todas las habilidades en las relaciones interpersonales principalmente con dos grandes colectivos como son los alumnos y el resto de compañeros docentes. Dentro de este mismo apartado estaría incluido las relaciones con la propia institución y las familias.

2.5. Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado

De acuerdo con Perrenoud (2004, p.9)

la profesión de la docencia no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias

reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma.

A partir de esta constatación, este autor elaboró una guía de referencia para la formación de profesorado, en la que estableció diez grandes familias de competencias para guiar la formación de docentes. Estas familias de competencias son las siguientes (Perrenoud, 2004):

- (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- (3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- (4) Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- (5) Trabajar en equipo.
- (6) Participar en la gestión de la escuela.
- (7) Informar e implicar a los padres.
- (8) Utilizar las nuevas tecnologías.
- (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- (10) Organizar la propia formación continua.

En el contexto español, otra de las obras de referencia en el estudio de las competencias docentes en la formación inicial del profesorado, en este caso de las etapas de educación infantil y educación primaria, es el *Libro Blanco para el Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005), en el que se proponía el modelo de grado y establecía el perfil competencial de los graduados. Este documento diferencia cinco perfiles profesionales: educación infantil, educación primaria, y dentro de este se encuentran las especialidades de perfil generalista, educación física, lengua extranjera, educación musical y necesidades educativas específicas. Basándose en la propuesta que se realiza en el modelo Tunning, se establecieron una serie de *competencias genéricas* o *transversales*, que serían comunes a todas las especialidades y unas *competencias específicas* de cada especialidad. Dentro de las *competencias genéricas* figuran:

- (1) *Competencias instrumentales*, en ella se incluyen capacidades como el análisis y síntesis, de organización y planificación o la capacidad de gestión de la información entre otras.
- (2) *Competencias personales*, se recogen en este apartado habilidades relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo, trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar o las habilidades en las relaciones interpersonales entre otras.
- (3) *Competencias sistemáticas*, se estudian en este apartado a la capacidad de aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, creatividad y liderazgo entre otras.

Por su parte las *competencias específicas* comunes a todas las especialidades se agruparon en torno a “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”. Por ejemplo, en relación a la especialidad de educación física estas competencias fueron (ANECA, 2005, p. 110):

- (1) *Conocimientos disciplinares (saber)*
 - a. Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud
 - b. Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa,
 - c. Conocer y dominar los fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal.
 - d. Dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados

- e. Conocer los aspectos que relacionan la actividad física con el ocio y la recreación para establecer bases de utilización del tiempo libre: teatro, danza, deportes, salidas, etc.
- f. Conocer tipologías básicas de instalaciones y de material simbólico y funcional relacionados con la actividad física, y los fundamentos de su gestión
- g. Conocer la imagen del cuerpo y el significado de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural

(2) *Competencias profesionales (saber hacer)*

- a. Saber detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social, a partir de indicios corporales y motrices, así como aplicar primeros auxilios
- b. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza
- c. Promover hábitos saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo
- d. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de la iniciación deportiva
- e. Saber aplicar los fundamentos y las técnicas de las actividades físicas en el medio natural
- f. Aplicar conocimientos básicos sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y su aplicación a un contexto informativo actualizado a fin de conocer los avances de la educación física y el deporte
- g. Relacionar la actividad física con las distintas áreas que configuran el currículo de infantil y primaria, incidiendo en el desarrollo de la creatividad y las distintas manifestaciones expresivo comunicativas
- h. Orientar y supervisar las actividades relacionadas con la actividad física, que se imparten en el centro en horario escolar y extraescolar

(3) *Competencias académicas*

- a. Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos
- b. Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano, así como los procesos de adaptación al ejercicio físico, y su relación con la salud, la higiene y la alimentación
- c. Conocer y analizar el papel del deporte y de la actividad física en la sociedad contemporánea y reconocer su influencia en distintos ámbitos sociales y culturales

Como se puede apreciar, desde la perspectiva actual existe, y debe existir, una estrecha relación entre las competencias docentes del profesorado y las competencias docentes en la formación inicial del profesorado. Esta perspectiva ha de servir para convertir esta formación inicial en un proceso enfocado hacia la formación de profesores verdaderamente competentes.

3. Estado de la cuestión

Podemos afirmar que, durante la última década, el estudio de las competencias en el ámbito educativo ha sido un *trending topic*. Son muchos los estudios que han tratado de definir las competencias que definen a un buen docente, independientemente del nivel o etapa donde vaya a desempeñar su función (infantil, primaria, secundaria, universidad, etc.). Algunos de estos trabajos ya se han referido en los apartados precedentes y no entraremos aquí en su análisis por ser una temática excesivamente amplia. En este caso, centraremos este estado de la cuestión en comentar algunos estudios específicos que han relacionado las percepciones de profesores y alumnos en relación a diversos aspectos de la docencia, en el contexto de la universidad y, en la medida de lo posible, en el contexto de la formación de profesorado.

En el contexto amplio de la universidad, investigaciones como las de Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) han tratado de delimitar los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios y, por otro, analizar la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan al buen profesor. De su estudio se desprende que a partir de los dos grandes modelos de enseñanza, uno centrado en la transmisión de contenidos de enseñanza y otro centrado en el aprendizaje, el perfil del *buen profesor*, desde la perspectiva de los estudiantes, coincidirá en lo esencial con el segundo, esto es, el modelo de profesor centrado en el aprendizaje y con habilidades docentes.

Por su parte, Alvarez- Rojo, García-Jiménez, Gil-Flores, Romero, y Correa (2002) estudiaron las percepciones de docentes y estudiantes sobre las exigencias del trabajo en la universidad, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se oferta en los centros, las causas del éxito y fracaso académico y las posibles medidas a poner en práctica para potenciar el éxito y disminuir el fracaso. Los principales resultados de este trabajo fueron que el principal aspecto para lograr el éxito, y en el que coincidían tanto alumnos como el profesorado, era la tutorización y el apoyo del aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, se destacaba la relación con el mundo laboral. Los profesores se inclinaban por “la transición hacia el mundo laboral” y los alumnos por el “establecimiento de expectativas profesionales” (p. 318). Por último, se destacaba como aspecto clave para lograr el éxito académico de los alumnos la organización, en relación a los contenidos y entre los diferentes docentes compartiendo estrategias metodológicas. También se encontraron discrepancias entre los dos grupos. Así, los docentes destacaron que las principales habilidades para lograr el éxito eran las consideradas generales o instrumentales (pensar, razonar, leer, comprender...) y otras específicas como conocimientos en informática, mientras que los alumnos destacaron habilidades relacionadas con el procesamiento de la información (“captar”, “retener” y “ampliar”) y en habilidades de relación social (“resolución de dudas, para la “búsqueda de experiencias prácticas complementarias” o “capacidad de relacionarse con los compañeros”) (p. 318). Sólo los profesores destacaron que era necesario adquirir una buena base durante la educación secundaria, mientras que por su parte los alumnos resaltaron que para lograr el éxito era necesaria la oferta de recursos didácticos que les ayudasen en la “presentación de contenidos destacando los aspectos fundamentales”, y la “realización de ejercicios prácticos” (p. 318)

En el ámbito específico de la formación del profesorado, Arribas, Carabias y Monreal (2010) realizaron una investigación comparando la percepción que tienen los profesores, estudiantes y egresados para averiguar tres aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como eran la metodología, el sistema de evaluación y calificación y el desarrollo de competencias docentes y profesionales. Para ello utilizaron un cuestionario específico y validado para cada grupo de la investigación. En este estudio se concluyó que existían importantes diferencias entre las percepciones de estos colectivos en los aspectos estudiados. Por ejemplo, los profesores señalan que emplean diferentes métodos didácticos que van desde el “aprendizaje colaborativo, la lección magistral y las sesiones prácticas, frente al grupo de alumnos y egresados que no tienen una postura definida al respecto” (p. 32). En relación a la evaluación, los tres grupos coincidían en señalar que eran escasas las ocasiones en las que se emplean los portfolios y carpetas colaborativos, los exámenes orales o la escasísima participación del alumnado en la autoevaluación, co-evaluación o calificación dialogada, y se hallaron discrepancias en torno al uso de instrumentos de evaluación como los “exámenes prácticos”, los profesores señalaron que los empleaban con frecuencia frente a los alumnos que indicaron que casi nunca. Por último, con respecto a la a las competencias docentes, fue unánime en los tres grupos encuestados la opinión de que el empleo de metodologías activas y evaluación formativa favorece la adquisición de competencias profesionales, y que competencias como la participación en la gestión del centro y la implicación del docente con las familias eran las menos desarrolladas. Se hallaron discrepancias entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados con respecto a “la gestión progresiva de los aprendizajes de los alumnos, la atención a la diversidad, la implicación del alumnado en la vida

del centro, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y el fomento del interés por la lectura y la educación en valores”. (p. 33)

En la misma línea que el anterior estudio, Gutiérrez-García, Pérez-Gutiérrez, Pérez-Pueyo y Palacios-Picos (2011), realizaron un estudio con una amplia muestra de alumnado y profesorado de diversas universidades tratando de analizar las percepciones de profesores y alumnos sobre diferentes aspectos metodológicos, de evaluación y de adquisición de competencias. Para ello utilizaron un cuestionario compuesto por 53 preguntas divididos en tres subescalas o bloques, “Escala de valoración de aspectos metodológicos (EVAM)”, con 14 preguntas, “Escala de valoración de competencias profesionales del docente (EVCPD)”, con 26 preguntas y “Escala de valoración de los procesos de evaluación y participación del alumnado (EVPE-PA)”, con 13 preguntas (Gutiérrez-García, 2011, p. 502). Entre sus conclusiones se volvía a corroborar la diferencia de percepciones entre el profesorado y el alumnado y cómo los profesores perciben que emplean un mayor número de metodologías activas, y promueven procesos de evaluación formativa, de lo que perciben los alumnos.

Sobre la temática de la evaluación, y más concretamente sobre la evaluación formativa, se han venido desarrollando diversas investigaciones, al considerar su gran potencial formativo. Brookhart (citado por Martínez, et al., 2012), sugiere que en la evaluación formativa cuando se realizan bien las prácticas y se desarrollan estrategias adecuadas sirve para ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado. Así, la investigación de Martínez et al. (2012) analizó si existían diferencias de opinión entre profesores y alumnos sobre la evaluación en la formación inicial del futuro profesor de educación física. Para la realización de esta investigación se elaboraron dos cuestionarios específicos de 61 preguntas cada uno. Los cuestionarios incluían los siguientes apartados: ámbito del conocimiento, percepciones sobre la evaluación y desarrollo profesional. Específicamente sobre la evaluación se incluyeron apartados como presencia y comunicación de la evaluación en las programaciones, capacidades cognitivas presentes en la evaluación o coherencia entre los elementos del programa y la evaluación en las asignaturas. Las conclusiones que se obtuvieron en este estudio mostraron discrepancia de percepciones, en muchos aspectos. Por ejemplo, los estudiantes consideraban que estaban poco informados mientras que los profesores indicaban que comunicaban bien los resultados de la evaluación, y los alumnos valoraron más bajo que los profesores la coherencia entre los elementos del programa y la evaluación.

En la misma línea de investigación sobre la evaluación, Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) realizaron un trabajo comparando las percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación de la Licenciatura de en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León. El objetivo del estudio era comprobar si existían diferencias de percepción entre mismos grupos comentados anteriormente. Para ello utilizaron el “Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”, observando que las percepciones de los alumnos y egresados se asemejaban entre sí, pero diferían bastante con la de los profesores. Las percepciones de los profesores con respecto a la evaluación se aproximaban más a un ámbito formativo que las de los alumnos y egresados.

Tratando de profundizar aún más en la evaluación, Arribas, Manrique y Tabernero (2016) realizaron una investigación con alumnos, egresados y 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 durante el curso 2008-2009, en la especialidad de educación física. Analizaron las respuestas de tres grupos, profesores, alumnos de último año de carrera y egresados de tres cuestionarios creados y validados para esta investigación. Un cuestionario sobre metodología con 28 ítems, que se subdividía en dos partes técnicas y estrategias empleadas y su frecuencia y otra segunda parte centrado en el uso de prácticas docentes. Un segundo cuestionario de 27 ítems centrado en la evaluación, que se puede agrupar los apartados “proceso de evaluación, el tipo de examen, la calificación y

la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación” (Arribas et al., 2016, p.29). Y el tercer cuestionario sobre las competencias docentes, de 15 ítems. Al igual que en estudios anteriores, se constató discrepancia entre las percepciones de estos grupos

A partir de este estado de la cuestión, esta investigación pretende avanzar en el estudio de las diferencias de percepción entre profesores y alumnos en el ámbito de las competencias docentes, utilizando para ello un nuevo instrumento en el que existe una mayor concreción de competencias y un apartado específico para aquellas relativas a la educación física.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio fue conocer y comparar las percepciones de profesores y alumnos del Grado en Magisterio con Mención en Educación Física de diversas universidades españolas respecto a la adquisición de competencias tras la realización de estos estudios.

4.2. Objetivos específicos

El objetivo general se concretó en dos objetivos específicos:

1. Conocer y analizar la percepción de adquisición de competencias (genéricas o personales, docentes genéricas y específicas de educación física) que tienen los alumnos y los profesores del Grado.
2. Comparar dicha percepción, y analizar las similitudes y diferencias encontradas.

5. Método

5.1. Muestra

Se contó con una muestra de 132 profesores y 336 alumnos ($N = 468$) del Grado en Educación Primaria (mención en Educación Física) de cinco universidades españolas (Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla la Mancha – Campus de Albacete, Universitat de Barcelona, Universitat de València y Universidad de Valladolid – Campus de Valladolid y Campus de Segovia). La muestra de profesorado reflejó una igualdad entre el profesorado masculino y el femenino (50,4% – 49,6% respectivamente), distribuido en grupos de edades como muestra la tabla 1. La muestra de estudiantes presentó un mayor desequilibrio en cuanto a hombres y mujeres (40,2% – 59,8% respectivamente), y estuvo distribuida en grupos de edades como muestra la tabla 2.

Tabla 1

Distribución de la muestra de profesores por grupos de edad

Grupos de edad	Frecuencia	%
De 26 a 30 años	5	3,8
De 31 a 40 años	31	23,5
De 41 a 50 años	46	34,8
De 51 a 60 años	34	25,8
Más de 61 años	13	9,8
Total	129	97,7

Nota: Casos perdidos = 3

Tabla 2

Distribución de la muestra de alumnos por grupos de edad

Grupos de edad	Frecuencia	%
Hasta 21 años	109	32,4
22-23 años	135	40,2
24-25 años	48	14,3
26 o más años	40	11,9
Total	332	98,8

Nota: Casos perdidos = 4

Para la obtención de la muestra de alumnos se utilizó un muestreo no probabilístico por accesibilidad de tipo casual o incidental, contando con los asistentes a una de las últimas sesiones teóricas del curso de una asignatura troncal del Grado en Magisterio. Para la muestra de profesores se utilizó un muestreo aleatorio entre toda la plantilla que impartía docencia en la titulación, independientemente de su edad, sexo, departamento de procedencia, grado académico, posición, figura contractual y años de experiencia en docencia universitaria y/o no universitaria.

5.2. Instrumento

Para la obtención de la muestra se utilizaron dos versiones del cuestionario específico *Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (CCDFIPEF)*, la versión para alumnos (CCDFIPEF-A) y la versión para profesores (CCDFIPEF-P) (véanse Anexos 1 y 2).

El CCDFIPEF-A (para alumnos) está compuesto por 9 preguntas y un total de 76 ítems. El cuestionario se estructura en dos grandes bloques. El primer apartado está relacionado con las asignaturas cursadas durante el grado y cómo han contribuido a la adquisición de competencias genéricas o personales, competencias docentes generales y competencias específicas en educación física (véanse en Tabla 3). El segundo apartado está orientado a la recogida de datos para la caracterización de la muestra. Las preguntas se responden a través de una escala de opinión tipo Likert con cinco niveles de acuerdo (0 = “nada” o “muy poco o ninguno” o “nada de acuerdo” o “ninguno”; 1 = “poco” “pocas veces” o “poco de acuerdo”; 2 = “medianamente” o “alguna vez” o “ni acuerdo o desacuerdo” o “medio”; 3 = “mucho” o “bastante” o “de acuerdo” o “alto”; y 4 = “muchísimo” o “muy de acuerdo” o “muy alto”). Las preguntas 8 y 9 se contestan mediante una escala de valoración del 0 al 10.

El CCDFIPEF-P (para profesores) está compuesto por 10 preguntas con un total de 90 ítems. Está estructurado en tres partes, la primera hace referencia a las competencias docentes que se desarrollan a través de las asignaturas que imparte el profesor, la segunda parte hace mención a los diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación, metodología activa y evaluación formativa empleada por el docente y por último el grado de acuerdo con una serie de afirmaciones en torno a la calificación de las asignaturas y el grado de satisfacción en su profesión. El tercer apartado está orientado a la recogida de datos para la caracterización de la muestra. Está organizado en 8 agrupaciones de preguntas que se responden a través de una escala de opinión tipo Likert con cinco niveles de acuerdo (0 = “nada” o “muy poco o ninguno” o “nada de acuerdo” o “ninguno”; 1 = “poco” “pocas veces” o “poco de acuerdo”; 2 = “medianamente” o “alguna vez” o “ni acuerdo o desacuerdo” o “medio”; 3 = “mucho” o “bastante” o “de acuerdo” o “alto”; y 4 = “muchísimo” o “muy de acuerdo” o “muy alto”). Las preguntas 9 y 10 se contestan mediante una escala de valoración del 0 al 10.

Concretamente, para este estudio se han utilizado las dos primeras preguntas del cuestionario (36 ítems), centradas en el desarrollo de competencias docentes. Estas competencias docentes se han agrupado en tres grandes dimensiones: (1) Competencias genéricas o personales, relacionadas con la docencia, (2) Competencias docentes genéricas, y (3) Competencias docentes de educación física (Tabla 3).

Tabla 3

Contenidos y preguntas sobre competencias del Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (CCDFIPEF)

Competencias genéricas o personales

- 1.25.- Capacidad de análisis y síntesis
 - 1.26.- Capacidad de organización y planificación
 - 1.27.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa
-

- 1.28.- Conocimiento de una lengua extranjera
 - 1.29.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
 - 1.30.- Trabajo en equipo
 - 1.31.- Habilidades en las relaciones interpersonales
 - 1.32.- Razonamiento crítico
 - 1.33.- Compromiso ético
 - 1.34.- Aprendizaje autónomo
 - 1.35.- Adaptación a situaciones nuevas
 - 1.36.- Creatividad
-

Competencias docentes genéricas

- Conocer características de la organización educativa
Elaborar propuestas de transformación educativa
- 2.1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
 - 2.2- Gestionar la progresión de los aprendizajes
 - 2.3- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad
 - 2.4- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro
 - 2.5- Trabajar en equipo con otros docentes
 - 2.6- Participar en la gestión del Centro
 - 2.7- Informar e implicar a las familias
 - 2.8- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación
 - 2.9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
 - 2.10- Organizar la propia formación continua
-

Competencias docentes específicas de Educación Física

- 1.1.- Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física
 - 1.2.- Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la participación efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales
 - 1.3.- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.
 - 1.4.- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional
 - 1.5.- Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva
 - 1.6.- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos
 - 1.7.- Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física
 - 1.8.- Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural
 - 1.9.- Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza
 - 1.10.- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa
 - 1.11.- Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular
 - 1.12.- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza
 - 1.13.- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural
 - 1.14.- Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física
 - 1.15.- Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo
 - 1.16.- Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física
 - 1.17.- Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física
 - 1.18.- Conocer y comprender los procesos educativos corporales y motrices
 - 1.19.- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices
 - 1.20.- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas
 - 1.21.- Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas
-

1.22.- Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas

La elaboración de esta escala siguió tres fases: (1) Se recopiló un conjunto inicial y amplio de ítems a partir del análisis de trabajos relacionados con el tema (ANECA, 2005; Carreras & Perrenoud, 2005; Galvis, 2007; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, & Palacios-Picos, 2011; Perrenoud, 2004; Romero, Zagalaz, Romero, & Martínez, 2011); (2) Este conjunto de preguntas fue evaluado por nueve expertos en Didáctica de la Expresión Corporal y de la Educación Física, a los que se pidió que seleccionasen aquellos ítems más pertinentes por su relevancia y claridad; y (3) Se realizaron los pre-test con alumnos y profesores de características similares al objeto de estudio, para asegurar su comprensión de los ítems y del cuestionario en su conjunto. A partir de sus aportaciones se fijó la versión final de la escala. La fiabilidad de la misma, calculada mediante el alfa de Cronbach, se resume en la Tabla 4. Como puede observarse la escala muestra valores muy elevados de fiabilidad (DeVellis, 2003). El análisis de la aportación de cada ítem al valor final de la escala mostró que la eliminación de alguno de ellos no aumentaba la fiabilidad de la escala, por lo que se mantuvieron todas ellas.

Tabla 4

Alfa de Cronbach de las dimensiones del Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (versión alumnos y versión profesores) (CCDFIPEF-A y CCDFIPEF-P)

Competencias	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
Competencias genéricas o personales			
Alumnos	,879	,883	12
Profesores	,883	,890	
Competencias docencia genéricas			
Alumnos	,901	,902	12
Profesores	,907	,907	
Competencias docentes específicas de Educación Física			
Alumnos	,921	,922	22
Profesores	,954	,954	

5.3. Procedimiento

La administración de los cuestionarios se realizó por parte del equipo investigador de la REFYCES a los alumnos del último curso del Grado de Magisterio del año académico 2014 – 2015. Los cuestionarios tenían un carácter anónimo y fueron autocumplimentados por los sujetos de la muestra que accedieron a participar. Los alumnos recibieron y cumplimentaron los cuestionarios en una clase de la asignatura troncal de último curso en la que estaban matriculados, el tiempo dedicado a cumplimentar el cuestionario fue de 10 minutos. Los profesores, por su parte, recibieron los cuestionarios individualmente y fueron informados del objetivo del estudio.

5.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos de este estudio fueron categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizó una estadística descriptiva (media y desviación estándar) de cada una de las respuestas al cuestionario, en cada uno de los tres grupos. Asimismo, puesto que el objetivo principal de la investigación era analizar los acuerdos y desacuerdos manifestados entre profesores y alumnos, y al no cumplir la muestra supuestos paramétricos, se aplicó la prueba *U* de Mann-Whitney a cada una de las posibles combinaciones entre los dos grupos (profesores-alumnos). El nivel de significación se estableció en $p \leq 0,05$.

6. Resultados

La Tabla 5 muestra los resultados generales de las tres dimensiones de competencias analizadas. Como puede observarse existen diferencias significativas entre alumnos y profesores respecto a la percepción total de competencias, a favor de los primeros. Sin embargo, al analizar cada una de las dimensiones de competencias se observa que las diferencias a favor de los alumnos se concentran en la dimensión de competencias específicas de educación física, ya que no existen diferencias entre los grupos en la dimensión de competencias docentes generales y las diferencias en competencias personales generales lo son a favor de los profesores.

Tabla5
Comparación profesores – alumnos en las dimensiones de competencias

Dimensiones de competencias	Profesores (n = 132)		Alumnos (n = 336)		U _{M-W}	p
	M	DE	M	DE		
Competencias personales generales	33,02	8,04	31,14	7,38	18634	,007*
Competencias docentes generales	26,86	10,03	28,40	7,71	20627	,239
Competencias docentes E.F	26,59	22,23	55,41	11,53	6700	,000*
<i>Total</i>	<i>86,47</i>	<i>32,23</i>	<i>114,95</i>	<i>23,56</i>	<i>10817</i>	<i>,000*</i>

*p ≤ 0,05.

Con respecto a las competencias personales generales (Tabla 6), los profesores situaron la mayor parte de competencias en el entorno de “mucho”, excepto los conocimientos informáticos y de una lengua extranjera que se sitúan en “medianamente” y “poco” respectivamente. Las valoraciones de los alumnos, por su parte, presentaron puntuaciones medias generalmente inferiores excepto en tres competencias: conocimientos de una lengua extranjera, trabajo en equipo y habilidades en las relaciones interpersonales. Estas diferencias fueron significativas en nueve de las doce competencias analizadas.

Tabla6
Comparación profesores – alumnos en competencias personales generales

Competencias personales generales	Profesores (n = 132)		Alumnos (n = 336)		U _{M-W}	p
	M	DE	M	DE		
Capacidad de análisis y síntesis	3,02	,78	2,46	,87	14410	,007*
Capacidad de organización y planificación	2,89	,88	2,59	,86	17741	,003*
Comunicación oral y escrita en lengua nativa	2,97	,98	2,59	,99	16617	,004*
Conocimiento de una lengua extranjera	1,08	1,12	1,60	1,11	15679	,001*
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	2,20	1,12	1,88	1,11	18481	,004*
Trabajo en equipo	3,09	,98	3,32	,76	19635	,035*
Habilidades en las relaciones interpersonales	2,90	1,03	2,92	,90	21795	,758
Razonamiento crítico	3,20	,81	2,79	,89	16544	,004*
Compromiso ético	2,92	1,13	2,66	,97	17942	,001*
Aprendizaje autónomo	3,06	,85	2,91	,84	19867	,060
Adaptación a situaciones nuevas	2,87	,90	2,68	,92	19635	,042*
Creatividad	2,94	,99	2,78	1,02	19864	,096
<i>Total</i>	<i>33,02</i>	<i>8,04</i>	<i>31,14</i>	<i>7,38</i>	<i>18634</i>	<i>,007*</i>

*p ≤ 0,05.

Por su parte, la percepción de competencias docentes generales (Tabla 7) mostró un mayor grado de acuerdo entre profesores y alumnos. Los profesores valoraron la mayoría de las competencias en el entorno de “medianamente” excepto para las competencias relacionadas con participar en la gestión del centro, informar e implicar a las familias y conocer las características de la organización de los centros educativos que fueron valoradas con “poco”.

Por su parte, las valoraciones de los alumnos se sitúan igualmente en el valor de “medianamente” siendo la suma total de valoraciones ligeramente superiores a las de los profesores. Estas diferencias fueron significativas en cinco de las doce competencias analizadas.

Tabla 7

Comparación profesores – alumnos en competencias docentes generales

Competencias docentes generales	Profesores (n = 132)		Alumnos (n = 336)		U _{M-W}	p
	M	DE	M	DE		
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	2,67	1,05	2,62	,77	20142	,137
Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,50	,96	2,44	,77	20688	,278
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,26	1,09	2,39	,94	20550	,243
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	2,37	1,12	2,57	,84	20163	,148
Trabajar en equipo con otros docentes	2,56	1,22	2,58	1,08	21434	,745
Participar en la gestión del Centro	1,46	1,23	1,94	1,01	16429	,004*
Informar e implicar a las familias	1,64	1,32	2,21	1,05	15971	,009*
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	2,65	1,05	2,44	1,06	19398	,051
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	2,54	1,12	2,29	,96	18271	,006*
Organizar la propia formación continua	2,20	1,12	2,43	,98	19447	,080
Conocer características de la organización de los centros educativos	1,76	1,31	2,24	,90	16851	,001*
Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2,63	1,18	2,29	,94	17264	,001*
<i>Total</i>	<i>26,86</i>	<i>10,03</i>	<i>28,40</i>	<i>7,71</i>	<i>20627</i>	<i>,239</i>

*p ≤ 0,05.

En cuanto al análisis de las competencias específicas de educación física (Tabla8) los profesores valoran la mayoría de las competencias en el entorno de “poco” siendo la competencia mejor valorada saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza. Las competencias con peor valoración han sido saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural y conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza, ambas calificadas como “poco”. Por su parte los alumnos otorgan una valoración más alta a las competencias analizadas obteniendo casi el doble de la obtenida por el profesorado. En líneas generales los alumnos valoran la mayoría de las competencias en torno a “medianamente” siendo la competencia mejor valorada con “mucho” saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza. Estas diferencias fueron significativas en todas las competencias analizadas.

Tabla 8

Comparación profesores – alumnos en competencias específicas de educación física

Competencias específicas de educación física	Profesores (n = 132)		Alumnos (n = 336)		U _{M-W}	p
	M	DE	M	DE		
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física	1,25	1,33	2,44	,80	10682	,006*
Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales	,98	1,21	2,08	,90	10423	,001*
Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las	1,15	1,29	2,34	,79	10507	,008*

Percepciones de profesores y alumnos de Magisterio respecto a la adquisición de competencias

características individuales y contextuales de las personas						
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	1,23	1,21	2,47	,83	9429	,007*
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	1,39	1,33	2,64	,87	10454	,001*
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	1,10	1,31	2,47	,79	9080	,002*
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física	,98	1,20	2,36	,93	8524	,008*
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	1,59	1,30	2,63	,85	11898	,002*
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	,86	1,21	2,76	,82	5443	,001*
Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa	1,21	1,34	2,57	,90	9133	,003*
Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular	1,15	1,30	2,64	,91	8278	,008*
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	2,42	1,39	3,21	,74	15261	,004*
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	,83	1,01	2,63	,99	5225	,007*
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física	1,05	1,38	2,38	,89	9854	,003*
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	1,05	1,17	2,57	,92	7281	,003*
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física	1,15	1,41	2,39	,95	10806	,006*
Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	1,28	1,56	2,48	,86	12176	,009*
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	1,39	1,28	2,49	,80	10935	,004*
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	1,22	1,32	2,47	,86	10253	,002*
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	1,30	1,34	2,39	,81	11385	,009*
Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas.	1,43	1,37	2,66	,80	10130	,006*
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	1,00	1,18	2,61	,91	6834	,004*
Total	26,59	22,23	55,41	11,53	6700	,000*

* $p \leq 0,05$.

7. Discusión

Para facilitar la discusión de los resultados obtenidos, hemos dividido esta sección en los tres grandes apartados en los que hemos estructurado el estudio: a) competencias genéricas o personales; b) competencias docentes genéricas; y c) competencias docentes específicas de Educación Física. En cada uno de estos apartados se discutirá principalmente sobre las competencias más y menos valoradas, así como sobre las principales coincidencias y discrepancias encontradas entre profesores y alumnos.

7.1. Competencias personales generales

Respecto a las competencias personales generales, los alumnos únicamente ubicaron en el intervalo mucho-muchísimo la competencia “Trabajo en equipo”, mientras que los profesores sumaron a esta las competencias “Capacidad de análisis y síntesis”, “Razonamiento crítico” y “Aprendizaje autónomo”. En relación al “Trabajo en equipo”, como hemos comentado anteriormente, pese a ser la única competencia valorada por los alumnos dentro del intervalo mucho-muchísimo, se produce una diferencia de percepción estadísticamente significativa a favor del alumnado con respecto al profesorado. En relación a estos resultados, la ANECA (2005) realizó un estudio en el que trató de definir las competencias profesionales para el Grado en Magisterio por especialidades e identifican las competencias transversales genéricas comunes a todas las especialidades. Dentro de las competencias transversales, el “Trabajo en equipo” fue valorado en sexto lugar, por detrás de otras como capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna, capacidad de organización y planificación, capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, habilidades en las relaciones interpersonales y creatividad.

Por otra parte, ninguna competencia personal general fue valorada en el intervalo nada-poco, y únicamente la competencia “Conocimiento de una lengua extranjera” fue valorada en el intervalo poco-medianamente, tanto por alumnos como por profesores. Estos resultados muestran además que la competencia “Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio” es valorada por los alumnos dentro del intervalo nada-poco. En este sentido, sobre la importancia del conocimiento de una lengua extranjera, la Unión Europea (1995), señalaba como una condición indispensable para que los ciudadanos puedan disponer de oportunidades profesionales y personales el conocer una o varias lenguas comunitarias al estar en un mercado único sin fronteras, en segundo lugar se indica que los alumnos que aprenden otra lengua mejoran su rendimiento escolar. Del mismo modo D’Arciano (citado por Zagalaz, Molero, & Cachón, 2012) concluyó que la interdisciplinariedad entre el deporte y música favorece el aprendizaje de una lengua extranjera y estimula la cognición.

En relación a los conocimientos de informática, Adell (1997) señala que “los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes” (p. 16), así explica que en la enseñanza superior el papel del docente ha de cambiar y que debe caminar hacia el aprendizaje de cómo seleccionar y buscar fuentes de información, la creación de hábitos y destrezas en la búsqueda y el tratamiento posterior de esa información. Por su parte Monroy (2010), señala que “es posible que, en un corto espacio de tiempo, el profesor de educación física que no utilice todos los recursos a su alcance sea catalogado como un mal profesor, o al menos como un “analfabeto” de las nuevas tecnologías”. (p. 18). Concluye, por otra parte, que las tecnologías de la información y comunicación (TIC), están en pleno proceso de maduración y que no están claros cuáles son los instrumentos más idóneos a emplear en educación física.

Salvo las mencionadas, el resto de competencias fueron valoradas por alumnos y profesores en el intervalo medianamente-mucho. Los profesores y alumnos coinciden a la hora de valorar seis competencias, de las doce del bloque, dentro del intervalo medianamente-mucho, aunque existieron diferencias significativas entre ambos grupos. Así, de las doce competencias

personales generales analizadas, existieron diferencias de percepción estadísticamente significativas en nueve de ellas, en todos los casos menos en dos a favor del profesorado, es decir, el profesorado tuvo una percepción de desarrollo de competencias del alumnado más positiva que el propio alumnado. Esto está en la línea de lo que suelen mostrar estos estudios, en relación a la percepción más positiva del profesorado respecto a la enseñanza, como el realizado por Álvarez-Rojo, García-Jiménez, Gil-Flores, Romero y Correa (2002) sobre las percepciones de docentes y estudiantes sobre las exigencias del trabajo en la universidad, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que se oferta en los centros, las causas del éxito y fracaso académico y las posibles medidas a poner en práctica para potenciar el éxito y disminuir el fracaso, en el que los docentes coinciden en señalar los conocimientos en informática como una clave del éxito .

Al analizar la primera diferencia significativa que encontramos, y que tiene que ver con la competencia “Capacidad de análisis y síntesis”, observamos que los docentes la sitúan dentro del intervalo mucho-muchísimo mientras que los alumnos lo hacen dentro del intervalo medianamente – mucho. Los resultados mostrados en nuestro estudio tanto por los docentes como por los alumnos son mejores a los recogidos en Gutierrez- García et al. (2013), si bien en su estudio analizaban cada capacidad por separado, los profesores se situaban en el intervalo medianamente-mucho y los alumnos lo hacían en el intervalo poco-medianamente existiendo una diferencia significativa a favor de los profesores. Por su parte en el estudio realizado por Ruiz-Gallardo, Ruíz y Ureña (2013), al igual que al anterior estudio analizan las dos capacidades análisis y síntesis por separado, los profesores muestran una puntuación similar a la de nuestro estudio mientras que los alumnos lo hacen de forma ligeramente inferior, no existiendo diferencias significativas entre ellos.

Con respecto a la capacidad “Comunicación oral y escrita en lengua nativa”, los docentes y alumnos la sitúan dentro del intervalo medianamente-mucho, sin embargo se produce una diferencia significativa a favor de los profesores. Los resultados del estudio están en la misma línea que los obtenidos por la ANECA (2005) que consideran a esta competencia como la más valorada e incluida dentro del primer grupo de competencias transversales genéricas a desarrollar dentro del Grado de Magisterio en todas las especialidades.

Siguiendo con las diferencias entre el profesorado y al alumnado, analizamos la “Capacidad de organización y planificación”. Tanto profesores como alumnos valoraron esta competencia dentro del intervalo medianamente-mucho, pero los profesores asignaron una puntuación superior. Los datos obtenidos en nuestro estudio están en la línea de los resultados obtenidos por Valdivieso, Carbonero, Martín y Reoyo (2012), quienes realizaron un estudio con profesores tanto de primaria como de secundaria para tratar de identificar unos criterios que permitiesen establecer una relación entre el estilo de aprendizaje del alumno y el estilo de enseñanza del profesor. Los resultados mostraron que “la planificación” era una variable valorada de forma similar entre los dos grupos de profesores estudiados y con las puntuaciones más altas. Se concluyó que la planificación del proceso de enseñanza era una capacidad que está asumida por el profesorado en general. Por ello, cabría enfatizar más su desarrollo durante la formación del profesorado.

Otra diferencia significativa que se produce entre la percepción del profesorado y el alumnado a favor del profesorado es la que tiene que ver con los “Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio”. Mientras que los profesores la valoran dentro del intervalo medianamente-mucho los alumnos la sitúan en el intervalo poco-medianamente, siendo la segunda competencia peor percibida dentro de este bloque por parte de los alumnos. Como hemos indicado, la puntuación de los profesores es más alta que la de los estudiantes. Estos datos siguen la misma línea que los mostrados por la ANECA (2005), en la cual los conocimientos informáticos relativos al estudio estaban dentro de las cinco competencias menos valoradas para el desarrollo del Grado de Magisterio. En referencia a los estudiantes, los datos parecen corroborar los obtenidos en la investigación llevada a cabo por Perez, López

y Sospedra (2013) con 389 estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia de 10 titulaciones diferentes, en los que se obtuvo como una de las competencias menos valoradas estar al día de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Consultando los planes de estudio del Grado de Maestro especialidad de educación física en la Universidad de León, los alumnos cursan tres créditos troncales durante el primer curso en el primer cuatrimestre de la asignatura “Tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación”. En el Grado de maestro en educación primaria en la Universidad de Oviedo los alumnos, únicamente, tienen que cursar durante el primer año seis créditos de formación básica en el segundo trimestre de la asignatura “Tics aplicadas a la educación”. Esto nos lleva a pensar que la opinión de los alumnos se base en la escasa oferta de asignaturas relacionadas con la tecnología de la información y comunicación y por otro lado su carácter generalista y que éstas no están orientadas hacia la educación física.

Por último, con respecto a las coincidencias que se producen entre los dos grupos a la hora de valorar las competencias personales generales, las “Habilidades en las relaciones interpersonales” son percibidas de la misma forma, dentro del intervalo medianamente-mucho. Este dato está en la misma línea que el obtenido por la ANECA (2005) que lo incluye dentro del segundo grupo de competencias transversales más importantes a desarrollar.

7.2. Competencias docentes genéricas

En relación a las competencias docentes generales, los alumnos, puntuaron más alto que los profesores, sin embargo, esta diferencia apenas fue de un punto y medio en el cómputo total y no fue estadísticamente significativa. De las doce competencias de este bloque, los profesores solamente perciben tres competencias en el intervalo poco-medianamente, mientras que los alumnos únicamente perciben la competencia “Participar en la gestión del centro” en el intervalo poco-medianamente, el resto de competencias fueron valoradas por los dos grupos del estudio dentro del intervalo medianamente-mucho.

De las doce competencias incluidas en este bloque, existe una coincidencia en la competencia mejor valorada por los dos grupos del estudio. Ésta es “Organizar y animar situaciones de aprendizaje” siendo calificada por profesores y alumnos dentro del intervalo medianamente-mucho y de forma muy similar. Del mismo modo, existe una segunda coincidencia entre los dos grupos a la hora de valorar la peor competencia desarrollada. Los dos grupos sitúan dentro del intervalo poco-medianamente a la competencia “Participar en la gestión del centro”, aunque se produce una diferencia significativa a favor del alumnado. Los resultados de nuestro estudio concuerdan con los obtenidos por Arribas et al. (2010) en la investigación realizada con profesores, egresados y alumnado en la Escuela de Magisterio de Segovia, los tres grupos de su estudio coinciden en señalar como una de las competencias docentes menos desarrollada es “la participación en la gestión del centro y la implicación del docente con las familias son las menos desarrolladas” (p.33). Del mismo modo, Gutiérrez-García et al. (2011) ya mostraban su preocupación en su estudio llevado a cabo con una amplia muestra de 635 alumnos y 72 profesores de distintas universidades y facultades. En este estudio, la percepción de los profesores es similar a los datos de este estudio, mientras que la opinión de los alumnos es bastante inferior situándose dentro del intervalo nada-poco. Finalmente destacamos entre sus conclusiones, la siguiente reflexión:

El escaso desarrollo de competencias ligadas a la gestión del centro, a la información e implicación con las familias y a la atención a la diversidad. Puesto que se trata de competencias docentes generales, resulta fuertemente contradictorio que éstas no sean desarrolladas durante los estudios universitarios (Gutiérrez-García, et al., 2011, p.511)

De la importancia de evaluar las percepciones de la cultura organizacional del centro ya se hacían eco Morales, Narváez y Morales (2012). Establecen que es necesario para la formación

de los futuros docentes y para el profesorado en ejercicio que desee incrementar su desarrollo profesional.

Llama la atención en los resultados de nuestro estudio la diferencia significativa a favor del alumnado que se produce en torno a “Informar e implicar a las familias”. Mientras que los profesores consideran que está poco desarrollada y la valoran dentro del intervalo poco-medianamente los alumnos la sitúan dentro del intervalo medianamente-mucho. Nuestros datos coinciden con los obtenidos por Arribas et al. (2010) que a través de un estudio realizado en la Escuela de Magisterio de Segovia y analizando la percepción de profesores, alumnos y egresados concluyeron que las competencias docentes menos desarrolladas son la implicación del docente con las familias y la participación en la gestión del centro. (p.34). De igual forma, en el estudio llevado a cabo por Gutiérrez-García *et. al* (2011) se produjo una diferencia significativa entre las percepciones de profesores y alumnos pero la valoración que realizaron tanto profesores como alumnos es inferior a los datos recogidos en este estudio.

La importancia de la competencia conocer e implicar a las familias en el desarrollo de la labor docente y cómo esta puede influir en el rendimiento escolar, ya fue destacada por Pesquero , Sanchez, González y Martín (2008). Mediante la técnica de la entrevista realizada a más de trescientos profesores generalistas en activo de centros de primaria públicos y privados de la Comunidad de Madrid y con más de veinte años de servicio, señalaron “la necesidad de conocer cómo el ambiente familiar y social de los alumnos puede influir en su adaptación a la escuela y también en su rendimiento escolar” (Pesquero et al., 2008, p.451).

Desde nuestro punto de vista, una posible causa por la que creemos que el profesorado percibe que la competencia “Informar e implicar a las familias” está poco desarrollada en el Grado de Magisterio, puede ser debida al ámbito de trabajo de los profesores encuestados de nuestro estudio, ya que pertenecen a la universidad. Entendemos que no ven como una necesidad desarrollar esta competencia para mejorar el rendimiento dentro de su asignatura debido al tipo de alumno con el que trabajan, mayor de edad y al que se le presupone cierto interés y motivación por los estudios que están cursando. En consecuencia, los profesores, no sienten la prioridad de trabajar esta competencia con sus propios alumnos y tampoco sienten la necesidad de desarrollar esta capacidad como contenido metodológico dentro de sus propias asignaturas.

A continuación vamos a comparar el resto de competencias recogidas en este apartado con los datos recogidos en el estudio de Gutiérrez-García et al. (2011) ya que coinciden un gran número de competencias analizadas en los dos estudios.

Con respecto a la competencia “Organizar y animar situaciones de aprendizaje” los datos de nuestro estudio muestran una similitud de percepciones entre los dos grupos situándola dentro del intervalo medianamente-mucho, sin embargo, en el estudio realizado por Gutiérrez- García et al. (2011) sí se producía una diferencia significativa entre la percepción del profesorado y del alumnado. Los datos obtenidos por los alumnos muestran una valoración inferior con respecto a esta investigación mientras que con los datos de los profesores apenas hay diferencias.

La competencia “Gestionar la progresión de los aprendizajes” es valorada también de forma similar tanto por alumnos como por profesores, lo hacen dentro del intervalo medianamente-mucho. Estos resultados muestran discrepancia con en el estudio llevado a cabo por Gutiérrez-García et al. (2011), sus resultados mostraban como los alumnos tenían una valoración inferior de casi un punto con respecto a los datos de nuestro estudio. Por el contrario, los datos de los profesores son similares.

Con respecto a la competencia “Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad”, no existen diferencias significativas entre los dos grupos analizados. Su percepción se ubica dentro del intervalo medianamente-mucho. Estos datos contrastan con los de

Gutiérrez- García et al. (2011) ya que en su estudio si se produjo una diferencia significativa entre profesores y alumnos a favor del profesorado. Tanto los alumnos como profesores mostraron una valoración inferior a nuestros datos situándose dentro del intervalo poco-medianamente.

La siguiente competencia en comparar es “Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro” mientras que nuestros datos muestran una similitud de criterios entre profesores y alumnos, en cambio, en el estudio llevado a cabo por Gutiérrez- García et al. (2011) se produjo una diferencia significativa de percepciones entre profesorado y alumnado. Así los profesores valoran de forma similar a nuestro estudio mientras que los alumnos lo hacían por debajo.

Respecto a la competencia “Trabajar en equipo con otros docentes” al igual que en esta serie de competencias analizadas anteriormente, en nuestro estudio no se producen diferencias de percepción significativas entre profesores y alumnos. La competencia es valorada dentro del intervalo medianamente-mucho. Estos resultados muestran diferencias con el estudio de Gutiérrez- García et al. (2011) donde sí se produjo una diferencia significativa entre profesores y alumnos, siendo similares a nuestros resultados la valoración de los profesores mientras que los datos de los alumnos son inferiores a los recogidos en este estudio.

Al observar la competencia “Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación” en nuestro estudio la valoración de profesores y alumnos es valorada de forma similar, dentro del intervalo medianamente-mucho, no encontrándose ninguna diferencia significativa. Estos datos son similares a los recogidos por Gutiérrez- García et al. (2011), sin embargo, en su estudio sí existía una diferencia significativa a favor del profesorado. Al comparar los datos entre los dos estudios, observamos cómo la valoración de los alumnos en nuestro estudio ha aumentado ligeramente y ha disminuido la percepción del profesorado.

Los datos de la competencia “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión” muestran que existe una diferencia significativa entre la percepción de los profesores y la de los alumnos. Los dos grupos sitúan a la competencia dentro del intervalo medianamente-mucho. Al comparar estos resultados con los del estudio llevado a cabo Gutiérrez- García et al. (2011) observamos cómo también existía una diferencia significativa entre los dos grupos pero la percepción de los alumnos era inferior a los datos de este estudio mientras que los resultados del profesorado son similares.

Por último, la competencia “Organizar la propia formación continua” en este estudio, los dos grupos perciben esta competencia de forma similar, dentro del intervalo medianamente-mucho. Sin embargo, en el estudio de Gutiérrez- García et al. (2011) sí se producía una diferencia significativa, siendo similares los datos de los profesores con los nuestros e inferiores los del alumnado. Por lo tanto se observa cómo se ha modificado al alza la opinión del alumnado.

En síntesis podemos observar cómo en este apartado, donde se valoran las competencias docentes generales, en nuestro estudio se ha producido un incremento en la percepción de los alumnos con respecto a la valoración del mismo grupo en el estudio llevado a cabo por Gutiérrez-García et al. (2011). Analizando la muestra de población de los dos estudios observamos que en el caso de la investigación de Gutiérrez-García et al. (2011) la muestra de alumnos era de 635 alumnos de último curso de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y alumnos de la Diplomatura en Magisterio, mientras que en nuestro estudio se ha llevado a cabo con 336 alumnos de último curso del Grado de Magisterio con mención en Educación Física. Esta diferencia en la muestra de los alumnos puede haber influido en el aumento de la percepción del alumnado de nuestro estudio debido a que la formación que reciben estos estudiantes está orientada hacia la docencia y por tanto tienen una mayor especialización dentro de los planes de estudio hacia la adquisición de competencias docentes. Sin embargo, los planes de estudio de las facultades de ciencias de la

actividad física y el deporte ofrecen diferentes itinerarios que no se encuentran ligados al mundo de la docencia y que pueden haber influenciado en la respuesta de los alumnos.

7.3. Competencias docentes específicas de educación física

Respecto a las competencias docentes específicas de educación física, las valoraciones otorgadas por el profesorado fueron más bajas en el cómputo total, y obtuvieron la mitad de puntuación que la alcanzada por los alumnos. Esta cuestión es debida, con toda probabilidad, a la propia estructura del Grado, en la que la formación específica en las especialidades o menciones corresponde a una relativamente pequeña parte del total. Así, analizando el plan de estudios del Grado de Maestro de la especialidad de Educación Física de la Universidad de León encontramos que el alumnado tiene que cursar un total de 207 créditos durante los tres años. Del total de créditos se encuentren específicamente relacionados con el área de educación física durante los tres años, 51 troncales, de los cuales 28 pertenecen al “Practicum” del último curso, 4 de carácter obligatorio y 20 en forma de asignaturas optativas, en total de 47 créditos lo que equivale a un 22,7% del total de créditos. De este modo, gran parte del profesorado que participó en el estudio enseñaba asignaturas genéricas del Grado, por lo que consideró que no desarrollaba competencias específicas de la especialidad de Educación Física

Por otro lado, los alumnos valoraron la formación recibida de forma más global, incluyendo la formación específica y particularmente la formación recibida durante el “Practicum” en el último año, que supone un gran peso de la formación curricular del último curso. Por estos motivos, además de otros que también pueden influir como su motivación hacia la especialidad o las propias habilidades docentes del profesorado de las asignaturas específicas, la percepción del alumnado fue muy superior a la del profesorado.

Con respecto a la competencia mejor valorada dentro del apartado de competencias específicas de educación física, los alumnos únicamente otorgaron dentro del intervalo mucho – muchísimo a la competencia “saber utilizar el juego”. Coincide además que el profesorado pese a otorgar puntuaciones mucho más bajas en general, le otorga a esta competencia la puntuación más alta situándola dentro del intervalo medianamente-mucho. Este resultado se encuentra en línea de lo expresado por Rivero (2008, p.55), quien resalta lo siguiente con respecto al juego:

Los formadores de profesores de Educación Física que entienden que el profesor puede proponer actividades cuyo formato la sociedad reconoce como juegos (...) descubren que es necesario que el profesor desdibuje su rol de docente para no condicionar el jugar, pues si se hace visible a los jugadores interviniendo constantemente, provoca permanentes rupturas del jugar de sus alumnos y se convierte en algo parecido a la perspectiva anterior, propone juegos y corrige, o sea, no deja jugar. Si focaliza el valor del juego en la libertad del jugador y decide proponer juegos y desdibujar su función docente, carece de sentido educativo su propuesta, desvaneciendo la necesidad social de un profesor de Educación Física; (...) Lo educativo radica en el propio intercambio de jugar, de aquí que esta intervención que, aunque los formadores de profesores de Educación Física denominan enseñar a jugar, es más un enseñar juegos y demanda crecimiento. En este sentido, el estudio de la acción de los jugadores se vuelven esperanzadores. (p. 55)

Destacamos en este apartado que los docentes puntúan cuatro competencias en el intervalo nada-poco, siendo la competencia menos valorada “Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural”, le sigue en orden ascendente “Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza” y con igual puntuación las competencias “Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física” y “Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales”. Con respecto a esta última

competencia, se produce una de las mayores diferencias de percepción entre profesores y alumnos. Los profesores le otorgan la segunda puntuación más baja de todos los indicadores valorados en este apartado situándola dentro del intervalo nada-poco. Este dato concuerda con las conclusiones extraídas del informe internacional sobre enseñanza y aprendizaje TALIS (2013) en el que el profesorado de secundaria muestra tener un alto nivel de necesidad de desarrollo profesional en aquellas áreas en las que se siente menos capacitado “enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales” (p. 15).

Nuestros datos también concuerdan con lo expuesto por Jiménez y Hernández (2013) en su investigación sobre la formación inicial para una educación física inclusiva, en la que se indica la falta de consenso sobre las competencias que el profesional de educación física debería poseer para enfrentarse a situaciones en las que estén implicadas personas con necesidades educativas especiales. En su estudio concluyen que

La necesidad de incorporar en la formación aspectos relacionados con la terminología, con las características de las personas con discapacidad y de su contexto, así como con las características de la actividad física adaptada, configuran un marco de referencia sobre el componente de conocimiento que deberían integrar las competencias fundamentales. (p. 492)

Salvo las competencias mencionadas anteriormente, el resto de competencias fueron valoradas por los profesores en el intervalo poco-medianamente, mientras que los alumnos evalúan todas las competencias de este apartado dentro en el intervalo medianamente-mucho, por tanto, esto nos hace reflexionar sobre la calidad de la formación recibida y la alta estima que el alumnado tiene sobre ella pese al poco peso que tiene dentro del cómputo global.

Entre las diferencias significativas que se producen en este bloque destacamos la competencia “Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física”. Los profesores la ubican dentro del intervalo poco-medianamente y los estudiantes como medianamente-mucho. Estos resultados se relacionan con los obtenidos por Pérez (2008) en la investigación que realizó con estudiantes del Grado de Magisterio para tratar de averiguar las competencias que los alumnos adquieren durante su formación inicial. Para ello comparó los datos de 334 estudiantes de las diferentes especialidades. Entre sus conclusiones destacamos que a) “ninguna competencia se consigue durante la carrera” y b) “un porcentaje considerable, aunque no mayoritario de las competencias, se adquieren principalmente durante el prácticum” (p. 362). En relación a la competencia analizada puede estar justificada la respuesta del alumnado porque durante el “Practicum” los alumnos se ven obligados a poner en práctica los conocimientos teóricos que han adquirido durante las diferentes asignaturas relacionadas con la especialidad, tal y como apunta Perez (2008).

Otra diferencia significativa entre percepciones es la relacionada con la competencia “Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física”. Así, los profesores la valoran dentro del intervalo poco-medianamente mientras que los alumnos la sitúan en el intervalo medianamente-mucho. Nos llama la atención cómo los alumnos tienen una alta consideración ante esta capacidad dada la poca formación específica que el alumnado recibe durante la formación universitaria. Consultando el plan de estudios vigente del (2001) de Grado de Maestro de la especialidad de Educación Física de la Universidad de León, de los 207 créditos que el alumno ha de cursar, solamente se encuentra relacionado con el desarrollo de esta capacidad la asignatura troncal “Didáctica de la educación física” de 5 créditos en el tercer curso, así como el “Practicum” también de carácter troncal con 28 créditos y donde el alumno puede poner en práctica los conocimientos teóricos. Por su parte la Universidad de Oviedo oferta también la titulación de Grado de Maestro con mención en educación física, el plan de estudios publicado en el B.O.E 12/07/2011, está estructurado en cuatro cursos escolares y los alumnos han de cursar un total de 240 créditos. Para obtener dicha mención el alumno ha de

cursar al menos de la especialidad de educación física 4 asignaturas de 6 créditos cada una de ellas. Además el alumno tendrá que cumplimentar otra serie de créditos de asignaturas optativas, se le ofertan 21 asignaturas de las cuales solamente una está relacionada con la especialidad “El juego motor en la educación primaria” y que se oferta también dentro del itinerario de la especialidad. Únicamente se oferta en el segundo curso con 9 créditos de peso la asignatura “Didáctica de la educación física” con carácter de formación básica. Esta es la asignatura que encontramos tiene relación directa con la competencia “Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física”. Por este motivo, entendemos la valoración más baja de los docentes con respecto a los alumnos.

Con respecto a la competencia “Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos de organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de educación física”, los docentes valoran esta competencia dentro del intervalo poco-medianamente mientras que los alumnos lo hacen dentro del intervalo medianamente-mucho. De la importancia de esta competencia y la necesidad de ser desarrollada en el ámbito de los profesores de educación física ya dejaron constancia Alonso, Gómez-Alonso, Pérez-Gutiérrez y Gutierrez-García (2016). En su investigación, realizada sobre prácticas simuladas y los errores de intervención didáctica más frecuentes que cometen los profesores de educación física en formación, se basaron en 270 informes recogidos de 153 profesores en formación durante 6 cursos escolares. Entre las conclusiones obtenidas, destaca como uno de los errores más habituales es la organización general de la clase o estructuración de la sesión. Indica además que muchas de estos errores que cometen los docentes en formación están relacionados con los problemas que se “encuentran los docentes noveles ya en activo” (p. 234). En relación con nuestro estudio, el dato de la percepción de los profesores sobre esta competencia indica que esta competencia no se encuentra lo suficientemente desarrollada en la actual estructura de formación de Grado.

8. Conclusiones

Una vez realizado el estudio, las conclusiones del mismo son las siguientes:

- (1) Tanto profesores como alumnos perciben un desarrollo dispar de competencias personales generales, competencias docentes generales y competencias específicas de educación física durante los estudios de Grado en Magisterio con mención en Educación Física.
- (2) Es posible identificar competencias en las que existe un acuerdo entre profesores y alumnos en relación a su escaso desarrollo, hecho que invita a reforzar su presencia en los planes de estudio.
- (3) Existen discrepancias significativas entre profesores y alumnos en numerosas competencias. Estas diferencias son, en términos generales, y exceptuando las competencias específicas de educación física, a favor del profesorado. Nuestros datos están en la línea de las investigaciones previas que indican una percepción más positiva del profesorado, e invitan a analizar en profundidad los motivos de estas discrepancias.

9. Aplicaciones, futuras líneas de investigación y valoración personal

Los resultados de este trabajo pueden ser útiles para orientar la actuación de las personas e instituciones encargadas de la elaboración de directrices y del diseño de planes de estudio del Grado en Magisterio, al poner de manifiesto la perspectiva de alumnos y profesores respecto

al desarrollo de competencias. Como se ha mostrado, estas percepciones revelan puntos fuertes y débiles de los programas formativos, así como puntos de acuerdo y desacuerdo entre ambos colectivos. También puede ser útil al profesorado de Magisterio, promoviendo la reflexión sobre los contenidos de las diferentes asignaturas que imparte, cómo estos contenidos pueden estar o no contribuyendo al desarrollo de competencias de sus alumnos y en qué medida lo que se trata de transmitir es entendido y asimilado por los alumnos.

En cuanto a las posibles líneas de investigación, una de las fundamentales sería realizar una investigación similar en el contexto del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, donde de forma al futuro profesorado de Educación Secundaria. Para ello posiblemente sería necesario adaptad el instrumento utilizado en la presente investigación. Por ejemplo, hoy en día una de las principales demandas de formación, cuando se hace un proceso de detección de necesidades de formación en los centros educativos, sobre todo en educación secundaria, es la que está relacionada con el clima del aula y la gestión del aula. Así lo corrobora el informe TALIS (2013), siendo la cuarta inquietud de los docentes en secundaria. Por tanto, posiblemente fuese necesario incluir ítems relacionados con la gestión del aula o estrategias para la resolución de conflictos de forma pacífica.

En este mismo sentido, otra línea de trabajo sería seguir mejorando el instrumento utilizado, revisando las competencias incluidas en el mismo. Por ejemplo, cabe investigar si los profesores y alumnos consideran una competencia clave para el docente la capacidad de autorreflexión sobre su práctica, o si esta puede estar incluida en los ítems ya presentes en el cuestionario como “Capacidad de análisis y síntesis”, “Razonamiento crítico” y “Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física”.

Como valoración personal, este TFM me ha permitido tener un contacto de forma directa con el método científico, comprobar cómo se estructura una investigación, las fases por las que pasa el proceso y sobre todo la dificultad y el trabajo que conlleva el plasmar por escrito todo lo recogido durante la investigación. Esto ha supuesto un reto dadas mis circunstancias personales y profesionales ya que durante este curso escolar he sido Director de un colegio público del Principado de Asturias y en muchas ocasiones se ha hecho difícil compaginar las dos actividades. Sin embargo, la realización del trabajo la veo como una oportunidad para aprender y seguir creciendo a nivel profesional y quién sabe si como un primer paso hacia una futura tesis doctoral en una de las líneas de investigación planteadas anteriormente.

10. Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (7). Recuperado de http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Alonso, M. C., Gómez- Alonso, M. T., Pérez-Pueyo, A., & Gutiérrez-García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: Perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 229-235.
- Álvarez-Rojo, V., García-Jiménez, E., Gil-Flores, J., Romero, S., Correa, J. (2002). Enseñanza en la universidad: Percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323
- ANECA. (2005). *Título de grado en magisterio. Vol.I*. Madrid: ANECA.
- Arribas, J. M., Carabias, D. & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. el caso de la escuela de magisterio de segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 13(3), 27-35.

- Arribas, J. M., Manrique, J. C., & Tabernero, B. (2016). 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. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 237-255.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 220-235.
- Chocarro-de Luis, E., Sobrino-Morrás, Á., & González-Torres, M. C. (2014). Percepciones de los profesores universitarios: ¿su enseñanza adopta un enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje?. *Contextos Educativos*, 17, 45-62.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-12.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30/10/2017).
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 8(1), 11. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>
- Flores, E. (2008). *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid.
- Gargallo, B., Sánchez, F. J., Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 51(4), 1-16.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, 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.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 15(2), 130-151.
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Jiménez-Monteagudo, M., & Hernández-Álvarez, J. (2013). La formación inicial para una educación física inclusiva: Situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte*, 13(51), 471-494.
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (BOE nº 106, de 04/05/2006).
- Mar, Y. (2012) *¿Qué es competencia laboral?*. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/p/C3%A1gina-libro/1-C2%BFqu%C3%A9-competencia-laboral>
- Martínez, L., Castejón, F., & Santos, M. (2012). Diferentes Percepciones Sobre Evaluación Formativa Entre Profesorado y Alumnado En Formación Inicial En Educación Física. *REIFOP*, 15(4), 57-67.
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: La percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.

- Monroy, A. (2010). La enseñanza de la educación física y las nuevas tecnologías. *Revista Internacional de Derecho y Gestión del Deporte*, 10, 17-26.
- Morales, F., Narváez, M., & Morales, A. (2012). Percepciones de los futuros docentes sobre la cultura organizacional de los centros de prácticas externas de educación secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 173-199.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: Un análisis crítico. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. (Proyecto Deseco). Recuperado de: http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE nº,25 De, 29/01/2015)
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. . *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado (REIFOP)*, 14(1), 67-80.
- Pérez, C., López, I., & Sospedra-Baeza, M. (2013). La percepción del alumnado sobre las competencias docentes del profesorado de la rama de ciencias sociales y jurídicas de la Universitat de València. *Teoría De La Educación; Educación y Cultura En La Sociedad De La Información*, 14(3), 259-276.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Barba, J., Casado, O., Vega, D., & Pablos, L. (2013). *Qué son las competencias básicas y cómo se trabajan en España: Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales. Recuperado de: http://media.wix.com/ugd/5f9005_b3761a3be73e488ebdbd7c8915d1684d.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pesquero, E., Sánchez, M.E., González, M., y Martín, R. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 447-466.
- Real Academia Española. (2014a). *Diccionario de la lengua española*. 23ª Ed. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>
- Real Academia Española. (2014b). *Diccionario de la lengua española*. 23ª Ed. Madrid: Real Academia Española. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=A0lVX8i>
- Recomendación 2006/962/EC. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10, de 30/12/2006).
- RESOLUCIÓN 2015/230. Rectorado de la Universidad de León, de 20 de noviembre de 2015, por la que se ordena la publicación de la modificación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Máster de la Universidad de León. (BOCYL nº 230, de 27/11/2015).
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E., & 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.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE. Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192>

- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista De Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Unión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2005). Didáctica Universitaria. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Recuperado de http://saladeaulainteractiva.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/universitaria.pdf
- Zagalaz, M.L.; Molero, D.; Cachón, J. & Gutiérrez, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de EF (FBPEF). *Revista Euroamericana de ciencias del deporte SportK*, 1(1), 7-12.

11. Anexos

11.1. Anexo 1. Cuestionario utilizado, versión alumnos (CCDFIPEF-A)



Proyecto de Investigación:
Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física Estudiantes

El presente cuestionario contempla el análisis de dos de los elementos más importantes del proceso de enseñar y aprender: los sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, todos los datos serán tratados de forma anónima y colectiva.

Muchas gracias por tu colaboración

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4
1.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes?					
1.1.- Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.2.- Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales _____	0	1	2	3	4
1.3.- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas. _____	0	1	2	3	4
1.4.- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional _____	0	1	2	3	4
1.5.- Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva _____	0	1	2	3	4
1.6.- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos. _____	0	1	2	3	4
1.7.- Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física _____	0	1	2	3	4
1.8.- Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural _____	0	1	2	3	4
1.9.- Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza _____	0	1	2	3	4
1.10.- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa _____	0	1	2	3	4
1.11.- Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular _____	0	1	2	3	4
1.12.- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza _____	0	1	2	3	4
1.13.- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural _____	0	1	2	3	4
1.14.- Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.15.- Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo _____	0	1	2	3	4
1.16.- Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.17.- Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.18.- Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices _____	0	1	2	3	4
1.19.- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices _____	0	1	2	3	4
1.20.- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas _____	0	1	2	3	4

1.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes? (continuación)

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
1.21.- Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas.	0	1	2	3	4
1.22.- Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	0	1	2	3	4
1.23.- Conocer características de la organización de los centros educativos	0	1	2	3	4
1.24.- Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	0	1	2	3	4
1.25.- Capacidad de análisis y síntesis	0	1	2	3	4
1.26.- Capacidad de organización y planificación	0	1	2	3	4
1.27.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa	0	1	2	3	4
1.28.- Conocimiento de una lengua extranjera	0	1	2	3	4
1.29.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	0	1	2	3	4
1.30.- Trabajo en equipo	0	1	2	3	4
1.31.- Habilidades en las relaciones interpersonales	0	1	2	3	4
1.32.- Razonamiento crítico	0	1	2	3	4
1.33.- Compromiso ético	0	1	2	3	4
1.34.- Aprendizaje autónomo	0	1	2	3	4
1.35.- Adaptación a situaciones nuevas	0	1	2	3	4
1.36.- Creatividad	0	1	2	3	4

2.- Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿en qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes? (continuación)

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
2.1.- Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0	1	2	3	4
2.2.- Gestionar la progresión de los aprendizajes	0	1	2	3	4
2.3.- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0	1	2	3	4
2.4.- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0	1	2	3	4
2.5.- Trabajar en equipo con otros docentes	0	1	2	3	4
2.6.- Participar en la gestión del Centro	0	1	2	3	4
2.7.- Informar e implicar a las familias	0	1	2	3	4
2.8.- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0	1	2	3	4
2.9.- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0	1	2	3	4
2.10.- Organizar la propia formación continua	0	1	2	3	4

3.- Cuando han utilizado metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4

4.- Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4

5. ¿Con cuánta frecuencia tus profesores han utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?

	muy poco o nada	pocas veces	alguna vez	bastante	mucho
5.1.- Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
5.2.- El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0	1	2	3	4
5.3.- Examen tipo test.	0	1	2	3	4
5.4.- Examen de preguntas abiertas	0	1	2	3	4
5.5.- Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0	1	2	3	4
5.6.- Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
5.7.- Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0	1	2	3	4
5.8.- Exámenes orales	0	1	2	3	4
5.9.- Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
5.10.- Portafolios	0	1	2	3	4
5.11.- Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0	1	2	3	4
5.12.- Informes o trabajos escritos	0	1	2	3	4
5.13.- Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0	1	2	3	4
5.14.- Proyectos de aprendizaje tutorados	0	1	2	3	4

6. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?

	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni acuerdo ni desacuerdo	de acuerdo	muy de acuerdo
6.1.- La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación	0	1	2	3	4
6.2.- La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación	0	1	2	3	4
6.3.- Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.	0	1	2	3	4
6.4.- La recogida de información para la evaluación nos genera tensión y nerviosismo	0	1	2	3	4
6.5.- La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje	0	1	2	3	4
6.6.- La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante	0	1	2	3	4
6.7.- El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de aprendizaje del estudiante	0	1	2	3	4

7. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado?

	ninguno	poco	medio	alto	muy alto
7.1.- La calificación la decide el profesor a partir de la evaluación	0	1	2	3	4
7.2.- El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
7.3.- Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
7.4.- Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4
7.5.- Se califica a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)	0	1	2	3	4

8.- ¿Cuál es su grado de satisfacción general con tu carrera (0, mínima satisfacción; 10, máxima satisfacción)


9.- Si me pidieran que recomendará a un amigo mi carrera, yo le diría que lo hiciera sin pensarlo (grado de acuerdo de 0, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo)

Estudio cursados: Grado de Primaria 1 CAFYD-INEF 2 En qué localidad:

Sexo: Hombre 1 Mujer 2 Edad: (en años) Menos de 21 1 22-23 2 24-25 3 26 o más 4

Acceso a la universidad: Bachillerato LOGSE 1 FP-TAFAD 2 Mayor de 25 años 3 Segunda titulación 4 Adaptación al Grado 5

11.2. Anexo 2. Cuestionario utilizado, versión profesores(CCDFIPEF-P)



Proyecto de Investigación:
Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física
Profesorado

El presente cuestionario contempla el análisis de dos de los elementos más importantes del proceso de enseñar y aprender: los sistemas de evaluación y el desarrollo de competencias profesionales. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, todos los datos serán tratados de forma anónima y colectiva.

Muchas gracias por su colaboración

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
1.- En tus asignaturas, ¿en qué grado crees que los estudiantes desarrollan las siguientes competencias docentes?					
1.1.- Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.2.- Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales _____	0	1	2	3	4
1.3.- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas. _____	0	1	2	3	4
1.4.- Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de su cultura tradicional _____	0	1	2	3	4
1.5.- Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva _____	0	1	2	3	4
1.6.- Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos _____	0	1	2	3	4
1.7.- Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física _____	0	1	2	3	4
1.8.- Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural _____	0	1	2	3	4
1.9.- Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza _____	0	1	2	3	4
1.10.- Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa _____	0	1	2	3	4
1.11.- Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular _____	0	1	2	3	4
1.12.- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza _____	0	1	2	3	4
1.13.- Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural _____	0	1	2	3	4
1.14.- Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.15.- Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo _____	0	1	2	3	4
1.16.- Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.17.- Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física _____	0	1	2	3	4
1.18.- Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices _____	0	1	2	3	4
1.19.- Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices _____	0	1	2	3	4
1.20.- Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas _____	0	1	2	3	4

1.- En tus asignaturas, ¿en qué grado crees que los estudiantes desarrollan las siguientes competencias docentes? (continuación)

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
1.21.- Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas _____	0	1	2	3	4
1.22.- Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas _____	0	1	2	3	4
1.23.- Conocer características de la organización de los centros educativos _____	0	1	2	3	4
1.24.- Elaborar propuestas de innovación y cambio educativo _____	0	1	2	3	4
1.25.- Capacidad de análisis y síntesis _____	0	1	2	3	4
1.26.- Capacidad de organización y planificación _____	0	1	2	3	4
1.27.- Comunicación oral y escrita en lengua nativa _____	0	1	2	3	4
1.28.- Conocimiento de una lengua extranjera _____	0	1	2	3	4
1.29.- Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio _____	0	1	2	3	4
1.30.- Trabajo en equipo _____	0	1	2	3	4
1.31.- Habilidades en las relaciones interpersonales _____	0	1	2	3	4
1.32.- Razonamiento crítico _____	0	1	2	3	4
1.33.- Compromiso ético _____	0	1	2	3	4
1.34.- Aprendizaje autónomo _____	0	1	2	3	4
1.35.- Adaptación a situaciones nuevas _____	0	1	2	3	4
1.36.- Creatividad _____	0	1	2	3	4

2.- En tus asignaturas, ¿en qué grado crees que los estudiantes desarrollan las siguientes competencias docentes? (continuación)

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
2.1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje _____	0	1	2	3	4
2.2- Gestionar la progresión de los aprendizajes _____	0	1	2	3	4
2.3- Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad _____	0	1	2	3	4
2.4- Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro _____	0	1	2	3	4
2.5- Trabajar en equipo con otros docentes _____	0	1	2	3	4
2.6- Participar en la gestión del Centro _____	0	1	2	3	4
2.7- Informar e implicar a las familias _____	0	1	2	3	4
2.8- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación _____	0	1	2	3	4
2.9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión _____	0	1	2	3	4
2.10- Organizar la propia formación continua _____	0	1	2	3	4

3. ¿Con cuánta frecuencia has utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has impartido?

	muy poco o nada	pocas veces	alguna vez	bastante	mucho
3.1.- Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
3.2.- El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0	1	2	3	4
3.3.- Examen tipo test	0	1	2	3	4
3.4.- Examen de preguntas abiertas	0	1	2	3	4
3.5.- Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0	1	2	3	4
3.6.- Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
3.7.- Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0	1	2	3	4
3.8.- Exámenes orales	0	1	2	3	4
3.9.- Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
3.10.- Portafolios	0	1	2	3	4
3.11.- Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0	1	2	3	4
3.12.- Informes o trabajos escritos	0	1	2	3	4
3.13.- Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0	1	2	3	4
3.14.- Proyectos de aprendizaje tutorados	0	1	2	3	4

4. Valora tu 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.

	ninguna	poca	competencia media	alta	muy alta
4.1.- Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
4.2.- El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	0	1	2	3	4
4.3.- Examen tipo test	0	1	2	3	4
4.4.- Examen de preguntas abiertas	0	1	2	3	4
4.5.- Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	0	1	2	3	4
4.6.- Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
4.7.- Exámenes escritos dejando disponer de documentos	0	1	2	3	4
4.8.- Exámenes orales	0	1	2	3	4
4.9.- Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
4.10.- Portafolios	0	1	2	3	4
4.11.- Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	0	1	2	3	4
4.12.- Informes o trabajos escritos	0	1	2	3	4
4.13.- Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	0	1	2	3	4
4.14.- Proyectos de aprendizaje tutorados	0	1	2	3	4

5. Cuando en tus asignaturas has utilizado metodologías activas ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4

6. Cuando en tus asignaturas has utilizado la evaluación formativa y continua ¿consideras que has ayudado a los alumnos a adquirir competencias docentes?

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
	0	1	2	3	4

7. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?

	nada de acuerdo	poco de acuerdo	ni acuerdo ni desacuerdo	de acuerdo	muy de acuerdo
	0	1	2	3	4
7.1.- La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación					
7.2.- La realización de las pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación					
7.3.- Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado					
7.4.- La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo					
7.5.- La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje					
7.6.- La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante					
7.7.- El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante					

8. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has impartido?

	Ninguno	poco	medio	alto	muy alto
	0	1	2	3	4
8.1.- La calificación la decide el profesor a partir de la evaluación					
8.2.- El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)					
8.3.- Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)					
8.4.- Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)					
8.5.- Se califica a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)					

9.- ¿Cuál es su grado de satisfacción general con su trabajo (0, mínima satisfacción; 10, máxima satisfacción)

10.- Si me pidieran que recomendara mi profesión docente yo le diría que lo hiciera sin pensarlo (grado de acuerdo de 0, nada de acuerdo; 10, totalmente de acuerdo)

Estudios en los que imparte docencia: _____ **Localidad:** _____

Años de experiencia: **Sexo:** Hombre 1 / Mujer 2 **Edad (en años):** menos de 25 1 / 26-30 2 / 31-40 3 / 41-50 4 / 51-60 5 / 61 o más 6

Posee el título de doctor: Sí 1 / No 2 **Señale su categoría profesional:** Catedrático de Universidad 1 / Titular de Universidad (o CAEU) 2 / Titular de Escuela Universitaria 3 / Contratado a tiempo total (doctor) 4 / Contratado a tiempo parcial (o similar) 5 / Becario de investigación (o similar) 6

En términos generales, sus asignaturas son: Teóricas 1 / Prácticas 2 / Teórico-prácticas 3

Su carga lectiva semanal en el primer semestre ha sido de: menos de 3 1 / 4-6 2 / 7-9 3 / 10-12 4 / más de 12 5

Su carga lectiva semanal en el segundo semestre ha sido de: menos de 3 1 / 4-6 2 / 7-9 3 / 10-12 4 / más de 12 5

Formación psicopedagógica inicial (tantas como considere oportunas):

Estudios de Magisterio, Pedagogía, Psicología, ...	Algunas asignaturas de la carrera	Curso de Aptitudes Pedagógicas (CAP)	Formación en la propia universidad cuando estudiaba (cursos, talleres,...)	Otros	No he tenido formación inicial alguna
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Formación permanente del profesorado (tantas como considere oportunas):

Cursos o talleres sobre aspectos docentes o de docencia universitaria	Participar en proyectos de innovación docente	Formar parte de grupos de innovación docente	Asistencia a congresos de docencia universitaria	Escribir comunicaciones o artículos sobre docencia universitaria	Otros	No he tenido formación continua alguna
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7