

PERCEPCIONES DE PROFESORES, ALUMNOS Y EGRESADOS SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA *

TEACHER TRAINERS', TRAINEES' AND ALUMNI'S PERCEPTIONS OF ASSESSMENT SYSTEMS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING DEGREES

Carlos **GUTIÉRREZ-GARCÍA** (Universidad de León - España)¹

Ángel **PÉREZ-PUEYO** (Universidad de León - España)

Mikel **PÉREZ-GUTIÉRREZ** (Universidad Autónoma de Chile - Chile)

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue conocer las percepciones de profesores, estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León (España) sobre la evaluación. Se contó con una muestra de 24 profesores, 43 alumnos y 35 egresados, que cumplimentaron un cuestionario específico denominado *Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*. La información se analizó mediante estadística descriptiva, y se utilizó el test *U* de Mann-Whitney para detectar las diferencias entre grupos. Los resultados muestran percepciones similares entre alumnos y egresados, e importantes diferencias entre éstos y los profesores. Las mayores diferencias se centraron en: a) coherencia programas - sistemas de evaluación, b) utilización de la evaluación con fines formativos, c) presencia de capacidades cognitivas en la evaluación, y d) posibles causas de desarrollo de evaluaciones inadecuadas. Se encontraron menores diferencias en los instrumentos de evaluación, y notables semejanzas en los procesos de calificación. Concluimos que las percepciones del profesorado son más próximas a procesos de evaluación formativa, mientras que alumnos y egresados tienden a percibir evaluaciones más tradicionales. También se orientan algunas líneas de reflexión y futura investigación.

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

¹ Correspondencia relativa a este artículo mediante el correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es

ABSTRACT

This study was aimed at investigating the perceptions that teacher trainers, trainees and alumni had regarding assessment systems implemented at the Faculty of Physical Activity and Sport Sciences of the University of León (Spain). A specific questionnaire named *Questionnaire for the study of assessment systems used in physical education teachers' initial training* was applied to a sample of 24 teacher trainers, 43 trainees and 35 alumni. Data obtained were analyzed through descriptive statistics, and a Mann-Whitney *U* test for detecting differences among groups. Results show similar perceptions between trainees and alumni, and important differences between them and the teacher trainers. The main differences were found in: a) coherence between programs and assessment systems, b) use of assessment in a formative way, c) presence of cognitive capacities in assessment systems, and d) potential causes of inadequate assessment systems. Smaller differences were found in assessment tools, and remarkable similarities in grading systems. We conclude that teacher trainers' perceptions are closer to formative assessment processes than trainees' and alumni's, who generally perceive more traditional based assessment systems. Some reflections and orientations for future research are also provided.

PALABRAS CLAVE. Enseñanza universitaria; formación inicial; formación del profesorado; percepciones; evaluación; calificación.

KEYWORDS. University teaching; initial training; teacher's training; perceptions; assessment; grading.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad española, con su incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha asumido un nuevo marco caracterizado por dotar de un mayor autogobierno a las universidades. Según la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, 2001), este mayor autogobierno pretende incrementar la eficiencia del uso de los recursos públicos y la mejora integral del sistema universitario. En el camino hacia la excelencia, señala la LOU, la mejora de la calidad de la docencia, de la investigación y de la gestión se revelan como ejes fundamentales.

La mejora de calidad de la docencia superior exige del profesorado, entre otros aspectos, un continuo análisis de sus métodos de enseñanza y evaluación atendiendo a la evolución del conocimiento científico, pedagógico y de las demandas que alumnos y sociedad mantienen respecto a la enseñanza universitaria. Particularmente, la evaluación puede (o mejor, *debe*) configurarse como un proceso clave que permita guiar el aprendizaje, ajustar los elementos curriculares a las características y necesidades de los estudiantes, y perfeccionar constantemente el proceso formativo. Se trata, en palabras de Fraile y Cornejo (2012: 24), de que los estudiantes adquieran "un conocimiento más auténtico sobre lo que aprenden".

De este modo, se ha señalado que la evaluación en el EEES, en el que se promueve una *evaluación para el aprendizaje* –que Pérez-Pueyo, Julián y López-Pastor (2009) consideran una concreción específica y parcial del concepto de *evaluación*

formativa– asume un valor aún más importante que el que tradicionalmente se le ha asignado en la universidad, más ligado a una *evaluación del aprendizaje* (Bonsón & Benito, 2005). En palabras de Arribas, Carabias y Monreal (2010: 28), la mejora de la enseñanza en la universidad implica, entre otros aspectos, reflexionar sobre

La implementación de un sistema de evaluación realmente formativo, que permita valorar, realmente, las competencias profesionales desarrolladas por los alumnos, de forma global y contextualizada, superando el tradicional sistema de evaluación, fundamentalmente memorístico, academicista y desligado del contexto.

No obstante, según López-Pastor y Palacios-Picos (2012) y Palacios-Picos y López-Pastor (2013), son numerosos los estudios que identifican que los tipos de evaluación predominantes en las universidades españolas parecen alejarse bastante del uso de procesos de evaluación *formativa*, *democrática* y *continua*. Ello a pesar de que ya parece existir un consenso sobre la bondad de su utilización (véanse e.g., Barberá, 2003; Biggs, 2005; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 2003; Carless, Joughin, & Mok, 2006; Dochy, Segers, & Dierick, 2002; Falchikov, 2005; Fraile, López-Pastor, Castejón, & Romero, 2013; Ibarra & Rodríguez, 2010; López-Pastor, 2009; López-Pastor, Pintor, Muros, & Webb, 2013; Lorente & Kirk, 2013; Martínez, Martín, & Capllonch, 2009), fundamentado en la funcionalidad y eficiencia de los aprendizajes que promueven, y que caminan en la misma dirección a la que apunta la filosofía del EEES (Biggs, 1999; Boud, 1995; Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999; Fernández-Balboa, 2005, 2007; Fraile, 2004; 2006; López-Pastor, 2008, 2009; Martínez, 2006; Pérez-Pueyo et al., 2008). Posiblemente, dos de las principales dificultades para la transformación de los procesos de evaluación son la propia complejidad de dichos cambios (Algozzine et al., 2004; Emery, Kramer, & Tian, 2003; Escudero, Pino, & Rodríguez, 2010; López-Pastor, 2011; López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro, & Webb, 2011; Pérez-Pueyo et al., 2008), que obliga a una transformación profunda de la mentalidad de los agentes implicados, así como la propia lentitud de la universidad en la generación e implantación de dinámicas de cambio (Biggs, 2005; Brown & Glasner, 1999; Knigh, 2005; Navarro, Santos, Buscá-Donet, Martínez-Minguez, & Martínez-Muñoz, 2010).

Con todo, existe un creciente interés en la docencia universitaria por la mejora de los procesos de evaluación (Arribas, et al., 2010; Lorente & Kirk, 2013) y el papel que en ellos han de jugar diferentes actores. Autores como Prieto (2007) o Moreno (2011) establecen la necesidad de analizar las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, a través de entrevistas y cuestionarios. Otros autores consideran que debe interrogarse a los alumnos sobre lo que realmente hacen los docentes, para lo cual tradicionalmente se han propuesto como instrumentos de evaluación las escalas (Basow & Montgomery, 2005; Jahangiri & Mucciolo, 2008; Mukherji & Rustagi, 2008; Ruiz, 2005).

Asimismo, puesto que se ha comprobado que los egresados recuerdan con bastante nitidez las enseñanzas recibidas en su formación universitaria (Beck, 2005), el análisis de sus opiniones resulta relevante al estar éstos ya en contacto con una realidad socio-laboral diferente a la que tienen los estudiantes, y a la que han de orientarse los

programas formativos. El punto de vista de los egresados ha de ayudar, como señalan Figueroa, Bernal y Andrade (2010: 38), al “perfeccionamiento de prácticas y procedimientos, añadir o desechar estrategias y técnicas específicas, generar programas similares y fortalecer su competitividad”. En cualquier caso, la variedad y complementariedad de las fuentes de información utilizadas para la evaluación facilita que se pueda conseguir una mayor fiabilidad y precisión en el diagnóstico de un determinado entorno formativo (Berk, 2005).

Por todo ello, resulta pertinente complementar las opiniones de profesores, alumnos y egresados si se pretende lograr una mejor evaluación de los procesos formativos. En este sentido, la presente investigación planteó la aplicación de un mismo instrumento a estos tres grupos para conocer hasta qué punto eran coincidentes o no sus percepciones sobre los procesos de evaluación administrados o recibidos en su formación universitaria.

2. OBJETIVO

El presente estudio se orientó a conocer las percepciones que sobre la evaluación sostenían profesores, alumnos y egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (LCAFD) de la Universidad de León. La hipótesis inicial fue la siguiente: *las percepciones sobre la evaluación son diferentes en profesores, alumnos y egresados, siendo los profesores los que consideran que la evaluación que desarrollan tiene un carácter más formativo y participativo, en contraste con alumnos y egresados que la ven de un modo más tradicional, o centrada en los resultados del aprendizaje.*

3. MÉTODO

Participantes

Se contó con una muestra de 24 profesores, 43 alumnos y 35 egresados de los últimos tres años ($N = 102$), todos ellos de la LCAFD de la Universidad de León. La muestra de profesorado reflejó un predominio masculino frente al femenino (66%–34% respectivamente) con edades comprendidas entre los 32 y los 64 años ($M = 46.1$, $DE = 8.9$). La muestra de estudiantes presentó un mayor equilibrio en cuanto a hombres y mujeres (58%–42% respectivamente) con edades comprendidas entre los 22 y los 26 años ($M = 23.3$, $DE = 1.0$). Por último, la muestra de egresados ($n = 35$) reflejó también un predominio masculino frente al femenino (60%–40%), con edades comprendidas entre los 23 y los 30 años ($M = 25.4$, $DE = 2.1$). Este desequilibrio entre hombres y mujeres se debe a la tradicional mayor presencia de los primeros en la LCAFD, y en general en los estudios ligados a las CAFD.

Procedimiento de muestreo

Para la obtención de la muestra de alumnos y egresados se utilizó un muestreo no probabilístico por accesibilidad de tipo casual o incidental. En el caso de los alumnos

se contó con los asistentes a una de las últimas sesiones teóricas del curso de una asignatura troncal de la LCAFD. En el caso de los egresados, se contó con aquellos que aún seguían acudiendo a la Facultad de CAFD por diversos motivos (realización de másteres o cursos, estudio en biblioteca, etc.) y con otros egresados con los que tenía contacto el equipo investigador. Por su parte, para la muestra de profesores se utilizó un muestreo aleatorio entre toda la plantilla que imparte docencia en la LCAFD, independientemente de su procedencia departamental, grado académico, figura contractual y años de experiencia en docencia universitaria.

La **tabla I** muestra que el mayor porcentaje de participación respecto a la población total lo representan los profesores, con el 49,0%, y el menor lo representan los egresados con el 9,5%, debido al mayor tamaño de la población y a las mayores dificultades de acceso a dicho grupo.

Tabla I Porcentajes de participación

	N*	n	%
Profesores	49	24	49,0%
Alumnos	118	43	36,4%
Egresados	370	35	9,5%

* Valores obtenidos a partir de los Planes Docentes del curso 2010-2011, de los alumnos matriculados en 1ª convocatoria en una asignatura troncal de 5º curso de la LCAFD, y de los datos de egresados facilitados por la secretaría de la FCAFD de la Universidad de León.

Instrumento de medida

Se utilizó un instrumento de medida *ad hoc* para la recogida de datos en forma de cuestionario, denominado *Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*. Este cuestionario ya ha sido utilizado en otros estudios recientes (Martínez, Castejón & Santos, 2012; Muros & Luis-Pascual, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz, & Ureña, 2013); consta de un total de 63 ítems que hacen referencia a diversos aspectos relativos a la evaluación y está organizado en 10 preguntas que se responden según una escala de opinión tipo Likert con cinco niveles de acuerdo (0 = "ninguna" o "ninguno"; 1 = "pocas" o "poco"; 2 = "algunas" o "medio"; 3 = "bastantes" o "alto"; y 4 = "todas" o "muy alto"). Se elaboraron tres versiones del mismo cuestionario, compuestas por las mismas preguntas pero orientadas a la situación de cada una de las muestras (profesores, estudiantes y egresados) (véase ejemplo del cuestionario para alumnos en **Anexo**). Los detalles sobre el proceso de elaboración del cuestionario pueden consultarse en los estudios anteriormente citados.

Procedimiento de recogida de información

La administración de los cuestionarios se realizó por parte del equipo investigador durante el mes de mayo del curso académico 2010 – 2011. Los cuestionarios tenían un carácter anónimo y fueron autocumplimentados por los sujetos de la muestra. Como se ha señalado, los alumnos recibieron y cumplimentaron los cuestionarios en una

clase de la asignatura troncal de último curso en la que estaban matriculados; los profesores y egresados, por su parte, recibieron los cuestionarios individualmente.

Análisis de la información

Los datos obtenidos de este estudio fueron categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS 18.0. Atendiendo a los fines del presente estudio, se analizaron las respuestas a 7 de las 10 preguntas del cuestionario (37 ítems) (véase **Anexo**). 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, alumnos y egresados, 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 tres grupos (profesores-alumnos, profesores-egresados y alumnos-egresados). El nivel de significación se estableció en $p \leq 0,05$.

4. RESULTADOS

Comenzando por la relación entre los sistemas de evaluación aplicados y lo expuesto en el programa de las asignaturas (**tabla II**), se hallaron diferencias significativas entre los profesores y los grupos de alumnos y egresados. La puntuación de los profesores roza el máximo mientras que alumnos y egresados mantienen una puntuación intermedia entre "algunas" y "bastantes" veces.

Tabla II Correspondencia entre los sistemas de evaluación aplicados y lo recogido en los programas de las asignaturas

Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
M	DE	M	DE	M	DE			
3,88	,34	2,60	,69	2,44	,86	73,50*	42,00*	686,50

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. * $p \leq 0,05$.

Respecto a la frecuencia de información sobre el aprendizaje obtenido a través de los sistemas de evaluación, se encontraron diferencias significativas entre los mismos grupos (**tabla III**). Los profesores consideran que la frecuencia de información sobre los aprendizajes se realiza "bastantes" veces, pero alumnos y egresados apuntan que se realiza en "pocas" ocasiones.

Tabla III Frecuencia de información sobre los aprendizajes a través del sistema de evaluación de las asignaturas

Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
M	DE	M	DE	M	DE			
2,88	,68	1,16	,61	,94	,684	49,00*	30,50*	623,50

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. * $p \leq 0,05$.

En la misma línea, la presencia de diversas capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación vuelve a evidenciar diferencias significativas entre los profesores y los grupos de alumnos y egresados (**tabla IV**). En todas las capacidades cognitivas citadas excepto "recordar", las puntuaciones asignadas por los profesores son significativamente superiores. La capacidad de "recordar", por el contrario, muestra un comportamiento totalmente opuesto, siendo superiores las puntuaciones atribuidas por alumnos y egresados.

Tabla IV Presencia de capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación de las asignaturas

	Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
	M	DE	M	DE	M	DE			
Recordar	2,42	1,06	3,56	,63	3,63	,69	188,00*	138,50*	681,50
Aplicar	3,46	,59	2,33	,89	2,43	,74	171,50*	135,00*	702,00
Comprender	3,58	,65	2,19	,91	1,89	,80	127,00*	56,00*	618,50
Analizar	2,96	,75	1,91	,81	1,80	,72	194,50*	129,00*	707,00
Sintetizar	2,92	,88	1,77	,81	1,63	,91	189,00*	142,00*	690,00
Valorar	2,79	1,10	1,23	,92	1,37	,88	155,00*	139,50*	690,00

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. *p ≤ 0,05.

En relación a la coherencia entre diversos elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación (**tabla V**), aparecen diferencias significativas en todos ellos entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados. Mientras que los profesores consideran que existe una "alta" coherencia entre los elementos del programa y el sistema de evaluación, alumnos y egresados señalan que la coherencia tiende a ser "media".

Tabla V Coherencia entre elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación

	Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
	M	DE	M	DE	M	DE			
Finalidades – Evaluación	3,38	,58	1,88	,62	1,89	,76	52,00*	65,50*	723,50
Contenidos – Evaluación	3,38	,65	2,26	,73	2,54	,82	152,00*	193,00*	612,00
Competencias docentes – Evaluación	3,08	,65	1,58	,66	1,74	,85	63,00*	99,00*	691,50
Metodología – Evaluación	3,29	,75	1,86	,80	1,91	,78	118,50*	103,50*	749,00
Evaluación – Calificación	3,33	,56	2,33	,97	2,23	1,06	206,50*	161,50*	698,00

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. *p ≤ 0,05.

Sobre la frecuencia de utilización de diferentes procedimientos/instrumentos de evaluación (**tabla VI**), los tres grupos coinciden en la poca utilización de diversos instrumentos, así como en la realización de trabajos escritos en bastantes ocasiones. Se hallaron diferencias significativas entre profesores y los grupos de alumnos y egresados en el control de participación en el aula, ensayos, examen tipo test, examen de preguntas cortas y examen de preguntas cerradas, con puntuaciones medias superiores para los profesores en los dos primeros casos y para alumnos y egresados en el resto. A su vez, los egresados consideran haber realizado “bastantes” exámenes de respuestas abiertas, mientras que profesores y alumnos se sitúan en el entorno de “algunas”. Por último, los tres grupos difieren respecto a la observación del profesor en clase; mientras los profesores consideran que la frecuencia es “media”, los alumnos consideran que es baja y aún menor los egresados.

Tabla VI Frecuencia de utilización de diversos procedimientos/instrumentos de evaluación en las asignaturas

	Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
	M	DE	M	DE	M	DE			
Observación del profesor en clase	2,17	1,11	1,00	,88	,60	,81	202,00*	109,50*	532,50*
Control de participación en el aula	2,61	1,16	1,38	,94	1,17	,82	207,00*	139,00*	660,00
Examen tipo test	1,46	1,67	3,24	,58	3,03	,82	227,00*	209,00*	658,50
Examen de preguntas abiertas	1,95	1,36	2,19	,99	2,77	,77	408,50	241,00*	490,00*
Examen de preguntas cortas	2,21	1,41	2,98	,60	3,03	,71	359,00*	286,50*	690,50
Examen de preguntas cerradas	1,13	1,30	2,69	,84	2,43	,98	171,50*	175,00*	619,50
Exámenes escritos con documentos	1,13	1,49	1,02	,41	,97	,71	383,50	360,00	668,00
Exámenes orales	,91	1,12	,40	,54	,46	,56	372,00	325,00	699,50
Pruebas prácticas carácter físico	1,43	1,44	1,81	,92	1,80	,99	386,00	326,50	735,00
Portafolios	1,23	1,34	,86	,95	1,09	1,04	404,00	375,50	646,00
Cuadernos de campo	1,55	1,47	1,21	1,09	1,57	1,04	405,00	373,00	595,00
Informes o trabajos escritos	3,08	,72	2,81	,94	3,00	,67	424,00	393,00	655,50
Ensayos	2,25	1,42	1,40	,91	1,34	,84	319,50*	254,50*	706,00

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. *p ≤ 0,05.

Respecto a las causas que podrían haber provocado un inadecuado sistema de evaluación (**tabla VII**), no se hallaron diferencias significativas entre alumnos y egresados, pero sí respecto a los profesores. El profesorado pone el mayor peso en el exceso de alumnos por clase, mientras que asigna puntuaciones bajas al resto de ítems. Esto contrasta con lo que opinan alumnos y egresados, para quienes existen otros motivos más importantes como la desmotivación y falta de formación del profesorado, o la falta de claridad en su aplicación. La única coincidencia entre los tres grupos es en “poco-medio” grado de acuerdo respecto a que se disponga de poco tiempo para evaluar.

Tabla VII Motivos por los que puede no haber existido un sistema adecuado de evaluación en asignaturas

	Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
	M	DE	M	DE	M	DE			
Desmotivación del profesorado	,36	,73	2,88	1,10	2,63	,94	43,00*	42,00*	602,50
Falta de formación del profesorado	1,05	1,09	2,39	,99	2,74	,89	166,50*	98,00*	575,00
Complejidad del sistema de evaluación	1,32	1,32	1,63	1,04	1,94	,91	367,00	257,00*	626,00
Falta de claridad del profesor al aplicarlo	1,14	1,04	2,90	,86	2,57	,88	93,00*	117,00*	556,00
Escasez de tiempo para evaluar	1,59	1,37	1,68	1,10	1,54	,98	426,50	382,00	653,00
Número excesivo de alumnos por clase	2,91	1,41	1,78	1,15	2,14	1,22	227,00*	242,50	595,50

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. *p ≤ 0,05.

Finalmente, las preguntas sobre el sistema de calificación son las que obtienen mayores consensos entre los tres grupos (**tabla VIII**). Aunque existen diferencias significativas entre alumnos y egresados en dos ítems, los tres grupos están bastante de acuerdo con que la calificación la decide el profesor a partir de la evaluación, y poco de acuerdo con que se hayan desarrollado procesos de autocalificación, calificación dialogada, autoevaluación y coevaluación.

Tabla VIII Grado de acuerdo con diversas afirmaciones respecto al establecimiento de la calificación de las asignaturas

	Profesores (n = 24)		Alumnos (n = 43)		Egresados (n = 34)		U P-A	U P-E	U A-E
	M	DE	M	DE	M	DE			
Decide el profesorado a partir de la ev.	3,46	,78	2,88	1,25	3,26	1,09	364,00	401,50	583,50
Autocalificación (p/t)	1,29	1,27	,76	,92	1,23	1,09	380,00	416,00	531,50*
Calif. dialogada y consensuada P-A (p/t)	1,29	1,12	,85	1,19	1,26	1,29	362,50	402,50	589,00
A partir de autoevaluación (p/t)	,96	,99	,66	,85	1,17	1,12	409,50	379,00	529,00*
A partir de coevaluación (entre A) (p/t)	,88	1,08	,85	1,04	1,14	1,14	487,50	361,50	612,00

P = Profesores; A = Alumnos; E = Egresados. p/t = parcial o totalmente. *p ≤ 0,05.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran un panorama diverso sobre los acuerdos y desacuerdos que mantuvieron profesores, alumnos y egresados respecto a la evaluación. En orden descendente respecto al grado de acuerdo, no se hallaron diferencias significativas entre alumnos y egresados en el 89,2% de las preguntas, lo cual supone un muy alto grado de consenso y, en palabras de Beck (2005), como ya

se ha señalado, la constatación de que los egresados recuerdan “un montón” sus experiencias formativas en la universidad.

Kulik (2001), en la misma línea, refiere diversos estudios en los que se confirma que alumnos y egresados coinciden en gran medida en sus evaluaciones sobre los profesores. Este autor interpreta que lo que ambos grupos evalúan son las experiencias –positivas o negativas– obtenidas con dichos profesores, más que la mayor o menor utilidad posterior de los conocimientos obtenidos, lo que en su caso habría resultado en una mayor divergencia de opiniones. Igualmente, González y Grande (1999) apuntan que los alumnos tienden a mantener las respuestas dadas durante su formación universitaria una vez que han egresado. Para estos autores, ello demuestra la coherencia de los alumnos, aunque no asegura la fiabilidad de sus respuestas. En nuestro estudio se observa, en términos generales, que las percepciones específicas sobre la evaluación recibida que tienen los estudiantes al finalizar la LCAFD tienden a mantenerse al menos durante algunos años con bastante solidez, algo que también han corroborado Arribas, et al. (2010) en su estudio sobre la formación inicial del profesorado en la escuela de magisterio de Segovia. Desconocemos hasta qué punto podrían o no mantenerse estas percepciones a más largo plazo, a medida que los estudiantes adquieran nuevas perspectivas vitales y laborales.

Por su parte, el consenso entre profesores y alumnos y profesores y egresados fue en comparación muy escaso (37,8% y 35,1% respectivamente), coincidiendo los tres grupos únicamente en un 27% de las preguntas. Los bajos niveles de acuerdo entre profesores y alumnos han sido frecuentemente estudiados (véase e.g., Feldman, 1988, 1989; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos, 2011; Ruiz-Gallardo, et al., 2013). Feldman (1989: 137) encontró en su revisión sobre la efectividad del profesorado universitario una “moderada similitud, en el mejor de los casos” entre las autoevaluaciones de los profesores y estudiantes, afirmación que era igualmente aplicable respecto a los egresados. El autor halló correlaciones más fuertes entre estudiantes, egresados, administradores y compañeros profesores, y la más débil entre las autoevaluaciones de los profesores y las realizadas por compañeros profesores. Gutiérrez-García, et al. (2011), en su estudio sobre enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias, señalan la evaluación como el elemento que suscitó percepciones más encontradas entre profesores y alumnos.

La dirección de las diferencias de opinión entre profesores y alumnos no está clara, mostrando la aún escasa investigación existente autovaloraciones superiores, similares o inferiores por parte del profesorado respecto a las valoraciones de los alumnos (Berk, 2005). Aspectos como las distintas responsabilidades, conocimientos, experiencias, expectativas, etc. de ambos grupos (Álvarez, García, Gil, Romero, & Correa, 2002; Gotzens, Castelló, Genovard, & Badía, 2003), la deseabilidad social del profesorado (Morales, 2006; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, & De La Cruz, 2006), la mayor carencia del profesorado de referentes con los que compararse (Gutiérrez-García, et al., 2011), la siempre dudosa imparcialidad de las autoevaluaciones (Berk, 2005), o el olvido por parte de alumnos y egresados de parte de sus experiencias en sus años iniciales de formación (Brown, Neath, & Chater, 2007; Rubin & Wenzel, 1996) pueden,

en este sentido, explicar buena parte de las diferencias existentes entre profesores, alumnos y egresados.

En relación a la segunda parte de la hipótesis de este estudio, esto es, que los profesores considerarían que la evaluación que desarrollan tiene un mayor carácter formativo y participativo que los alumnos y los egresados, hallamos diversas evidencias confirmatorias. En primer lugar, los profesores tienden a apreciar un alto grado de coherencia entre los programas de las asignaturas que imparten y los sistemas de evaluación que utilizan, aspecto que no está tan claro para alumnos y egresados. Martínez, et al. (2012) y Ruiz-Gallardo, et al. (2013) recogieron estas mismas opiniones en profesores y alumnos, y Buscá, Rivero y Trigueros (2012) en alumnos y egresados, señalando estos últimos que incluso aquel profesorado que considera llevar a cabo sistemas de evaluación formativa suele priorizar actividades de evaluación restringidas en cuanto a sus contenidos y fáciles de calificar, como son los exámenes. Para Ruiz-Gallardo, et al. (2013), esta falta de coherencia percibida por el alumnado debería animar al profesorado a redactar y explicar al alumnado con suficiente detalle el programa docente y cómo éste se relaciona con el sistema de evaluación que va a aplicarse.

Curiosamente, los tres grupos bajan sus puntuaciones al preguntar sobre el carácter formativo de la evaluación, acentuándose las diferencias entre profesores y alumnos y egresados. Dicho de otro modo, el profesorado opina que se preocupa algo menos del carácter formativo de la evaluación que desarrolla que de la coherencia de los programas, y esto se traduce en que alumnos y egresados consideran que los sistemas de evaluación son poco formativos. Hacia esta misma dirección apuntan Trillo y Porto (1999) y los recientes estudios de Arribas, et al. (2010), Gutiérrez-García, et al. (2011), López-Pastor y Palacios-Picos (2012), Martínez, et al. (2012) y Ruiz-Gallardo, et al. (2013). En opinión de estos últimos autores, parece que alumnos y profesores estuviesen hablando de "realidades diferentes". Aspectos como la resistencia del alumnado o sus diferentes niveles de esfuerzo u objetividad, la mayor carga de trabajo para profesores y alumnos, una planificación más exigente, dificultades organizativas, falta de costumbre e inseguridad, sobrecarga del alumnado en el plano moral al tener que evaluar a sus compañeros, y el difícil paso de la evaluación a la calificación han sido señalados como las principales dificultades para llevar a cabo una evaluación formativa (López-Pastor, Martínez-Muñoz, & Julián-Clemente, 2007; Lorente & Kirk, 2013; Zaragoza, Luis-Pascual, & Manrique, 2009). Este hecho restaría un gran potencial educativo al propio proceso evaluador (Perrenoud, 2008), a través del cual se pueden poner en juego y desarrollar una amplia gama de capacidades y competencias específicas por parte del alumnado (Zaragoza, et al., 2009).

Una segunda evidencia es la presencia de capacidades cognitivas en la evaluación, y los instrumentos utilizados en la misma. Los profesores asignaron puntuaciones relativamente altas, colocando la capacidad de "recordar" en último lugar, mientras que alumnos y egresados asignaron en todos los casos puntuaciones más bajas excepto precisamente para "recordar", que destacaron muy claramente sobre el resto. Estos resultados son muy similares a los obtenidos por Ruiz-Gallardo, et al. (2013)

en su estudio con profesores y alumnos. La capacidad de recordar remite a estilos de evaluación tradicionales donde la memorización de contenidos se sitúa como aspecto fundamental.

Consecuentemente, alumnos y egresados consideraron que se habían utilizado algunos instrumentos tradicionalmente asociados a la memorización de contenidos (exámenes) (Fernández-Pérez, 1989) más que los profesores. Los portafolios y los cuadernos de campo, instrumentos que se han asociado a la evaluación formativa (Buscà, Pintor, Martínez, & Peire, 2010) obtuvieron consenso sobre su poca utilización, y a su vez otros también asociados a la evaluación formativa como la observación y participación en el aula o los ensayos recibieron puntuaciones más favorables por parte de los profesores. Únicamente los informes o trabajos escritos lograron un consenso en relación a una amplia utilización. Gutiérrez-García, et al. (2011) señalan que las diferencias de percepción respecto a los exámenes posiblemente sean debidas al gran peso que éstos suelen tener en las calificaciones de las asignaturas, y que de algún modo enmascaran otros procesos que el profesorado considera desarrollar más habitualmente.

En sus estudios, Trillo y Porto (1999), Martínez, et al. (2012) y Arribas, et al. (2010) obtuvieron resultados similares, resaltando estos últimos la muy escasa utilización del portafolio y la primacía de los exámenes escritos, aunque dentro de éstos los exámenes tipo test eran poco utilizados. Gutiérrez-García, et al. (2011) también señalan la poca utilización del portafolio, y Ruiz-Gallardo, et al. (2013) detectaron la primacía de los exámenes y de los informes, aunque únicamente hallaron diferencias significativas entre profesores y alumnos en tres ítems (control de la participación, exámenes tipo test y exámenes de preguntas cerradas), lo que parece reflejar un mayor acercamiento en las percepciones de profesores y alumnos. En relación a los exámenes, y aunque Castejón, Capllonch, González y López-Pastor (2009) señalan que éstos pueden tener un carácter formativo –al igual que cualquier otro instrumento de evaluación–, no parece ser el caso en nuestro estudio para alumnos y egresados, sobre la base de sus respuestas a la pregunta sobre frecuencia de información sobre los aprendizajes a través del sistema de evaluación (véase **tabla III**).

En tercer lugar, las preguntas relativas al establecimiento de las calificaciones son las que obtuvieron un mayor consenso. Básicamente, los tres grupos estuvieron de acuerdo en que las calificaciones las decidía el profesor y en la poca presencia de procesos de autoevaluación y autocalificación, calificación dialogada y consensuada, y coevaluación. Estos resultados son similares a los que obtuvieron Arribas, et al. (2010) y Ruiz-Gallardo, et al. (2013), pero diferentes a los hallados por Martínez, et al. (2012), que destacan la mayor percepción de los alumnos en procesos participativos de calificación. Gutiérrez-García, et al. (2011) también obtuvieron resultados similares pero hallaron diferencias significativas respecto a la autoevaluación a favor de los profesores. En nuestro estudio, las diferencias halladas entre egresados y alumnos inciden aún más en la menor percepción de los egresados sobre la utilización de algunos de estos procedimientos. Este consenso dibuja una tipología tradicional de procesos educativos, donde todo el peso y responsabilidad

recae en el profesor y en la que el alumnado tiene muy poca participación (López-Pastor, 2009; Trillo & Porto, 1999).

Para Fraile y Cornejo (2012), la participación en procesos de calificación no es algo que el alumnado sepa hacer de forma innata sino que, al igual que para el caso de los profesores, requiere de un aprendizaje en los ámbitos ético y procedimental, enseñanzas a las que puede no estar dispuesto buena parte del profesorado. Aunque los alumnos suelen ser críticos con los sistemas de evaluación que reciben (Trillo & Porto, 1999), Buscá et al. (2012: 180) añaden que el propio alumnado suele desconfiar, por desconocidos, de estos sistemas innovadores, e igualmente suele asumir los más legitimados sistemas tradicionales "como válidos y pertinentes" –esto es, un "mal menor"–. Todas estas dificultades y la falta de tensión entre profesores y alumnos podrían orientar una perpetuación mutuamente aceptada de los sistemas tradicionales de calificación.

Para terminar, nos interesó conocer los motivos que podrían haber llevado a profesores, alumnos y egresados a aplicar o recibir evaluaciones poco adecuadas. Los tres grupos estuvieron de acuerdo en que la escasez de tiempo disponible para evaluar no había sido importante, hecho también señalado por Martínez, et al. (2012). Para el profesorado y de forma muy clara, el excesivo número de alumnos por clase estuvo en la raíz del problema, algo que ya han señalado Pérez-Pueyo et al. (2008) en relación a las dificultades para llevar a cabo una evaluación formativa, y que compartieron los egresados –algunos de ellos posiblemente más conscientes de las dificultades de plantear procesos de evaluación formativos con grupos numerosos– pero no los alumnos. Menos indulgentes, alumnos y egresados apuntaron a la desmotivación del profesorado, su falta de formación y la falta de claridad al aplicarlo como circunstancias que se habían producido frecuentemente, hecho que también destacan Martínez, et al. (2012) en su muestra de alumnos. En el estudio de estos autores, el alumnado parece compartir algo más la problemática derivada del excesivo número de alumnos que lo hallado en nuestra investigación.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El presente estudio constata diferentes percepciones de profesores, alumnos y egresados respecto a los sistemas de evaluación. Mientras que las percepciones de alumnos y egresados son similares, éstas se alejan notablemente de las del profesorado. Las diferencias halladas tienden a confirmar la hipótesis de partida, siendo las percepciones del profesorado más próximas a un ámbito formativo de la evaluación que las de alumnos y egresados.

Los resultados obtenidos son consistentes con los obtenidos en investigaciones análogas y muestran lo que Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010) sitúan como estilos intermedios de docencia y evaluación, o *profesorado ecléctico* según Palacios-Picos y López-Pastor (2013), esto es "Docentes que evalúan de manera mixta, según criterios clásicos, pero incorporando elementos de evaluación formativa y alternativa";

aunque, como hemos señalado, con marcadas diferencias de percepción dentro de este eclecticismo.

Coincidimos con Ruiz-Gallardo et al. (2012) al considerar el potencial educativo de estos resultados como fuente de reflexión para el profesorado. En primer lugar, respecto a los procesos de evaluación que desarrolla y su carácter o no formativo, y en segundo lugar respecto a la mejora de los sistemas de información que en relación a la evaluación se utilizan con el alumnado. Posiblemente, el establecimiento de mejores vías de comunicación –abiertas, bidireccionales, frecuentes, diversas–, entre profesores y alumnos ayudaría a reducir las distancias que en este momento parecen separar a ambos colectivos.

En este sentido, cabe investigar si profesores, alumnos y egresados son conscientes de las percepciones de “los otros”, es decir, en lo que por ejemplo creen los profesores que opinarán los alumnos. Asimismo, en un ámbito de concreción, cabe animar al profesorado a desarrollar investigaciones particulares a través de las cuales pueda conocer las percepciones que alumnos y egresados tienen respecto a las asignaturas que imparte, con el objeto de aumentar la calidad de su docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Algozzinw, B., Beattie, J., Bray, M., Flowers, C., Gretes, J., Howley, L., Ganesh, M., & Spooner, F. (2004). Student evaluation of college teaching: a practice in search of principles. *College teaching*, 52(4), 134-141.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S., & Correa, J. (2002). Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- 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*, 13(3), 27-35. Disponible en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf.
- Barberá, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 47-60.
- Basow, S. A. & Montgomery, S. (2005). Student Ratings and Professor Self-Ratings of College Teaching: Effects of Gender and Divisional Affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 91-106.
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48-62.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bonsón, M.& Benito, A. (2005) Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Londres: Routledge.

- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, G. D. A., Neath, I., & Chater, N. (2007). A Temporal Ratio Model of Memory. *Psychological Review*, 114(3), 539-576.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *ESE : Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Buscá, F., Rivera, E., & Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, 43, 167-184.
- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. M. C. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Castejón, J., Capllonch, M., González, N. & López-Pastor, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 65-92). Madrid: Narcea.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2(2). Disponible en <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Emery, C. R., Kramer, T. R., & Tian, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 37-46
- Escudero, T., Pino, J. L., & Rodríguez, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de Educación*, 351, 513-53
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres: Routledge.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-344.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themsehes, Current and Fonner Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers. *Research in Higher Education*, 30(2), 137-194.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y J.M. Fernández-Balboa (coords.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R.A. Goldstein (ed.) *Useful Theory: Making Critial Eduation Practical* (pp. 105-128). New York: Peter Lang Publishing.
- Fernández, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- Figuroa, S., Bernal, B. & Andrade, C.K. (2010) Evaluación de un programa mexicano de maestría en psicología desde la perspectiva del egresado: un estudio sobre los indicadores de calidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(1), 23-42.
- Fraile, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Unas experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7, 213-234.

- Fraile, A. (2006). Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 57-72.
- Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2), 22-43. Disponible: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Fraile, A., López V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41 (2), 23-34.
- 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), 1681-5653.
- González, P. & Grande, F. J. (1999). Experiencia en la evaluación de la Universidad: el caso del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 61-67.
- Gotzens, C., Casterlló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Ibarra, M. S. & Rodríguez, G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Jahangiri, L. & Mucciolo, T. W. (2008). Characteristics of Effective Classroom Teachers as Identified by Students and Professionals: A Qualitative Study. *Journal of Dental Education*, 72(4), 484-493.
- Knight, P. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Kulik, J. A. (2001). Student ratings: Validity, utility, and controversy. En M. Theall, P. C. Abrami, & L. A. Mets (Eds.), *The student ratings debate: Are they valid? How can we best use them?* (pp. 9-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE nº 307. Lunes 24 de diciembre de 2001).
- López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 289-307.
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2011). Best practices in academic assessment in higher education: A Case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1 (2), 25-39.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V.M.; Martínez, L.F., & Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 7(2). Disponible: <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/52/34>.

- López-Pastor, V. M., & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Martínez, M.A. (coord.) (2006). *Investigar en docencia universitaria: redes de colaboración para el aprendizaje*. Alcoy: Marfil.
- Martínez, L. F.; Castejón, F. J., & Santos, M^a L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15(4). Disponible en <http://www.aufop.com>.
- Martínez, L., Martín, M., & Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21(1), 95-106.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas Madrid.
- Moreno, A. (2011). Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile [Tesis Doctoral]. Granada: Editorial Universidad de Granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/MorenoAlberto.pdf>.
- Mukherji, S. & Rustagi, N. (2008). Teaching Evaluations: Perceptions Of Students And Faculty. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 45-53.
- Muros, B., & Luis-Pascual, J. C. (2012). Aprendizaje, capacidades cognitivas y evaluación formativa en formación inicial del profesorado. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 230, 171-182.
- Navarro, V., Santos, M.L., Buscá-Donet, F., Martínez-Mínguez, L. & Martínez, L.F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7). Disponible en <http://www.rieoei.org/expe/3428Navarro.pdf>.
- Palacios, A. & López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Pérez Pueyo, A.; Julián Clemente, J.A. & López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Pérez Pueyo, A., Taberner, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M., González, N., & Castejón, J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria: La concreción de cuestiones/clave para su aplicación en el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Perenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E., & De La Cruz, M. (eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Rubin, D. C., & Wenzel, A. E. (1996). One Hundred Years of Forgetting: A Quantitative Description of Retention. *Psychological Review*, 103(4), 734-760.
- Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, 87-102.
- Ruiz-Gallardo, J. R., 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
- Trillo, F. & Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre sevaluación en la Universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C., & Manrique, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 7(4). Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/112/91>.

Anexo

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EF (Versión alumnos)

(Páginas siguientes)

ANEXO

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EF (VERSIÓN ALUMNOS)

ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EF

Universidad de _____ Titulación: _____

Estimado alumnado: este cuestionario forma parte de una investigación para valorar los sistemas de evaluación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de educación física.

La información recogida es absolutamente confidencial y será empleada, únicamente, para los fines establecidos.

Gracias por tu colaboración.

Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/>	Edad: _____ años _____	Ciudad donde estudias: _____
	Mujer <input type="checkbox"/>		
Porcentaje de asistencia a clase (durante toda la carrera):	No he asistido a las clases..... <input type="checkbox"/> He asistido a menos del 50% de las clases..... <input type="checkbox"/> He asistido entre el 50% y el 90% de las clases..... <input type="checkbox"/> He asistido a más del 90% de las clases..... <input type="checkbox"/>		

1. En las asignaturas que has cursado, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

2. ¿Con qué frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes?

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

3. ¿En cuántas asignaturas que has cursado han estado presentes, en los sistemas de evaluación, las siguientes capacidades cognitivas?

(0=ninguna, 1=pocas 2=algunas 3=bastantes, 4=todas)

Recordar (memorizar contenidos).....	0	1	2	3	4
Aplicar (utilizar conocimientos teóricos).....	0	1	2	3	4
Comprender (captar ideas y relaciones).....	0	1	2	3	4
Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados).....	0	1	2	3	4
Sintetizar (agrupar las partes de un todo con un sentido).....	0	1	2	3	4
Valorar (emitir juicios).....	0	1	2	3	4

4. ¿Qué importancia consideras que tienen para tu formación las siguientes capacidades cognitivas?

(0=ninguna, 1=poca, 2=alguna, 3=bastante, 4=mucha)

Recordar (memorizar contenidos).....	0	1	2	3	4
Aplicar (utilizar conocimientos teóricos).....	0	1	2	3	4
Comprender (captar ideas y relaciones).....	0	1	2	3	4
Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados).....	0	1	2	3	4
Sintetizar (agrupar las partes de un todo con un sentido).....	0	1	2	3	4
Valorar (emitir juicios).....	0	1	2	3	4

5. ¿Qué grado de coherencia crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que has cursado y el sistema de evaluación?

(0=ninguno, 1=poco, 2=medio, 3=alto, 4=muy alto)

a) Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación....	0	1	2	3	4
b) Entre los contenidos y el sistema de evaluación.....	0	1	2	3	4
c) Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación.....	0	1	2	3	4
d) Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación..	0	1	2	3	4
e) Entre la evaluación y la calificación obtenida.....	0	1	2	3	4

6. ¿Con cuánta frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?

(0=ninguna, 1=poca, 2=media, 3=alta, 4=muy alta)

a) Observación del profesor en clase (fichas de observación)	0	1	2	3	4
b) El control de la participación en el aula (en grupos y debates).....	0	1	2	3	4
c) Examen tipo test.....	0	1	2	3	4
d) Examen de preguntas abiertas.....	0	1	2	3	4
e) Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).....	0	1	2	3	4
f) Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
g) Exámenes escritos dejando disponer de documentos.....	0	1	2	3	4
h) Exámenes orales.....	0	1	2	3	4
i) Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
j) Portafolios.....	0	1	2	3	4
k) Cuadernos de campo.....	0	1	2	3	4
l) Informes o trabajos escritos.....	0	1	2	3	4
m) Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales.....	0	1	2	3	4

7. ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos/procedimientos de evaluación y el desarrollo de tus competencias para ser profesor?

(0=ninguna, 1=poca, 2=media, 3=alta, 4=muy alta)

a) Observación del profesor en clase (fichas de observación).....	0	1	2	3	4
b) El control de la participación en el aula (en grupos y debates).....	0	1	2	3	4
c) Examen tipo test.....	0	1	2	3	4
d) Examen de preguntas abiertas.....	0	1	2	3	4
e) Examen de preguntas cortas (explicaciones breves).....	0	1	2	3	4
f) Examen de preguntas cerradas (definiciones)	0	1	2	3	4
g) Exámenes escritos dejando disponer de documentos.....	0	1	2	3	4
h) Exámenes orales.....	0	1	2	3	4
i) Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	0	1	2	3	4
j) Portafolios.....	0	1	2	3	4
k) Cuadernos de campo.....	0	1	2	3	4
l) Informes o trabajos escritos.....	0	1	2	3	4
m) Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales.....	0	1	2	3	4

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

(0=ninguno, 1=poco, 2=medio, 3=alto, 4=muy alto)

a) La interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación	0	1	2	3	4
b) La realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación.....	0	1	2	3	4
c) Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado.....	0	1	2	3	4
d) La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo.....	0	1	2	3	4
e) La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje.....	0	1	2	3	4
f) La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante	0	1	2	3	4
g) El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante.	0	1	2	3	4

9. Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a:

(0=ninguno, 1=poco, 2=medio, 3=alto, 4=muy alto)

a) La desmotivación del profesorado.....	0	1	2	3	4
b) La falta de formación del profesorado	0	1	2	3	4
c) La complejidad del propio sistema de evaluación.....	0	1	2	3	4
d) La falta de claridad del profesor al aplicarlo.....	0	1	2	3	4
e) La escasez de tiempo para evaluar.....	0	1	2	3	4
f) Al número excesivo de alumnos por clase.....	0	1	2	3	4

10. ¿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?

(0=ninguno, 1=poco, 2=medio, 3=alto, 4=muy alto)

a) La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	0	1	2	3	4
b) El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente).....	0	1	2	3	4
c) Se califica de forma dialogada y consensuada (entre profesorado y alumnado) (parcial o totalmente).....	0	1	2	3	4
d) Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente).....	0	1	2	3	4
e) Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente).....	0	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración