



Máster Universitario
Innovación e Investigación en
Ciencias de la Actividad Física
y el Deporte

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Percepción de alumnos del Grado en Magisterio (mención en Educación Física) sobre la adquisición de competencias al final de su formación inicial

[Teaching Degree (Mention in Physical Education)
students' perceptions regarding the acquisition of
competences at the end of their degree]

Autora: Zara Peral García
Director: Carlos Gutiérrez García
Curso académico 2015-2016

ÍNDICE

Resumen /Abstract y Palabras Clave / Key Words.....	3
1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	5
2.1 Las competencias en educación.....	5
2.2 Definición y clasificación de las competencias en educación superior.....	7
2.3 Competencias y formación inicial del profesorado con mención especial a la educación física	8
3. Estado de la cuestión en relación al trabajo de la REFYCES.....	9
4. Objetivos	11
4.1 Objetivo general.....	11
4.2 Objetivos específicos.....	11
5. Método.....	11
5.1 Muestra	12
5.2 Instrumento.....	12
5.3 Variables.....	14
5.4 Procedimiento.....	15
5.5 Análisis de datos.....	15
6. Resultados	15
6.1 Percepción de adquisición de competencias	15
6.2 Comparación entre centros.....	17
7. Discusión	19
7.1 Percepción de adquisición de competencias	19
7.1.1 Competencias puntuadas por encima de la media.....	19
7.1.2 Competencias con baja puntuación.....	19
7.1.3 Valoración de las competencias en función de su clasificación.....	21
7.1.4 Similitudes con el estudio de la ANECA (2005a)	21
7.2 Comparación entre centros.....	22
8. Conclusiones.....	24
9. Aplicaciones, futuras líneas de investigación y valoración personal	25
9.1 Aplicaciones.....	25
9.2 Futuras líneas de investigación	25
9.3 Valoración personal.....	26
10. Referencias.....	27
11. Anexo. Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (CCDFIPEF-A)	33

RESUMEN /ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Resumen

Las competencias son un elemento clave en el sistema educativo actual. Este estudio tuvo como objetivo conocer y comparar la percepción sobre la adquisición de competencias que tienen los alumnos del Grado en Magisterio con mención en Educación Física al finalizar sus estudios. Un total de 699 alumnos de último curso del Grado en Magisterio con mención en Educación Física de diez universidades públicas españolas participaron en el estudio. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (versión alumnos) (CCDFIPEF-A)*. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes percibieron que la formación recibida desarrolló sus competencias en torno a un 60% del máximo posible. No obstante existió una gran oscilación atendiendo a las competencias concretas. Asimismo, existieron diferencias entre los alumnos de las diversas universidades, lo que invita a realizar nuevos estudios para identificar las causas que puedan explicar estas diferencias.

Abstract

Competences are a key element in the current educational system. This study aimed to assess and compare Teaching Degree (Mention in Physical Education) students' perceptions regarding the acquisition of competences at the end of their degree. A total of 699 final course students of the Teaching Degree (Mention in Physical Education), from ten Spanish public universities, participated in the study. The instrument used was the *Questionnaire on teaching skills in the initial training of Physical Education teachers (student version) (CCDFIPEF-A)*. The results showed that students perceived that their training developed their skills around 60% of the maximum possible. However, there were very important differences regarding to the specific competencies. Also, there were differences between students of different universities. Further studies could identify the causes that might explain these differences.

Palabras Clave

Magisterio, Educación Física, Percepción, Competencia, Formación inicial.

Key Words

Teaching Degree, Physical Education, Perception, Competences, Initial training.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se acoge a la normativa sobre TFM de la Universidad de León, publicada mediante 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, y a la normativa específica de TFM del Máster Universitario Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León, aprobada para el curso académico 2015-2016. Dentro de las líneas de investigación propuestas en el Anexo de la citada normativa, este TFM se encuadra en la línea de “Evaluación formativa e integración de competencias en la educación física escolar y en los estudios de formación de profesorado de educación física”, en la asignatura *La actividad física y el deporte como contenidos educativos: origen, desarrollo y valoración actual*.

En este trabajo se analizan, desde una perspectiva cuantitativa, las percepciones que poseen los alumnos del Grado de Magisterio con mención en Educación Física sobre el grado de desarrollo de competencias que les ha proporcionado sus estudios, considerando tres grandes grupos de competencias como son competencias personales, competencias docentes genéricas y competencias específicas de educación física. También se pretende estudiar si existen diferencias en estas percepciones de competencias en función del centro en el que se ha recibido la formación.

La selección de este tema de estudio parte de un interés personal. Ejerciendo como profesora interina de educación física se tiene la oportunidad de conocer a muchos profesionales de la educación física. Los perfiles profesionales que presentan son, en ocasiones, antagónicos en aspectos fundamentales de la docencia, como planificación, organización, adaptación y comunicación con el alumnado, estructuración y tratamiento de contenidos, o trabajo interdisciplinar con otros miembros del equipo docente, por citar algunos. Si norma general la docencia es una carrera vocacional, consideré interesante saber hasta qué punto la formación recibida influyen a la hora de ejercer nuestra profesión competentemente o modificar nuestra propia percepción de las competencias que poseemos. Este último aspecto – que también da lugar al título del presente trabajo – es el que podría resultar más útil para la comunidad educativa: ¿Lo que se enseña actualmente está vinculado a la práctica profesional posterior? ¿Sentimos que nuestros años en la carrera nos han capacitado para las funciones reales que realizaremos en nuestro desempeño profesional?

La Declaración de Bolonia (1999) establecía la necesidad de *conferir a los ciudadanos las competencias necesarias para afrontar nuevos retos*. Al año siguiente, el Consejo Europeo mencionó la relación entre estudios universitarios y competencias. Desde ese momento, la OCDE (2001), la Comisión Europea (2003), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005) o el propio Ministerio de Educación (2006) establecieron nuevamente la necesidad del desarrollo de “competencias” que debían adquirir los universitarios en su formación en el contexto de un Espacio Europeo de Educación Superior homogéneo. Si bien hace dieciséis años de la mención del Consejo Europeo, la implantación de los planes de Bolonia y los años necesarios para la finalización de las primeras promociones hace que en estos momentos nos encontremos valorando cuáles son las competencias fundamentales de cada graduado, cómo contribuir a las mismas o si, después de definir las, estas se han desarrollado durante sus años en la universidad. Sobre esta última idea se articula el TFM.

Este TFM se integra en el trabajo desarrollado por la *Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*¹ (REFYCES), en funcionamiento desde el año 2005 y de la que forma parte Carlos Gutiérrez García, director del presente TFM, con el objetivo

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

fundamental de promover la innovación en docencia universitaria. De forma particular, forma parte del proyecto de I+D+i titulado “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”². Una de las finalidades de este proyecto es conocer la valoración que hacen diversos colectivos (estudiantes, profesorado y egresados) respecto a las competencias propias de la formación inicial del profesorado de educación física en el contexto universitario, así como la influencia que tiene la evaluación formativa en dicha formación inicial. Y, a partir de este conocimiento, elaborar, llevar a cabo y evaluar intervenciones orientadas a la mejora del perfil competencial de los futuros docentes.

Concretamente, este TFM se centra en la primera fase o de diagnóstico, en el colectivo de estudiantes. Se ha partido del diseño metodológico y recolección de datos realizada desde la REFYCES, seleccionando aquellos aspectos relevantes a los fines del presente estudio, para seguidamente elaborar un marco teórico específico, realizar los cálculos estadísticos pertinentes, presentar y discutir los resultados, y finalmente las conclusiones, aplicaciones, futuras líneas de investigación y valoración personal del trabajo. El poder acceder a una muestra tan grande a partir de un cuestionario tan detallado no habría sido posible sin la colaboración de la REFYCES, a la que desde estas líneas deseo expresar mi más sincero agradecimiento por haber permitido mi integración en su seno, compartir su trabajo y prestarme todo el apoyo y ayuda necesarios para la realización de este TFM.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La percepción de los estudiantes universitarios y su relación con las competencias y la formación inicial ha sido usada en varios estudios (e.g., Izuzquiza, 2015; Cañabate y Aymerich, 2014; Martínez, 2012; Díez-González, 2008; Iglesias, 2009; Hortigüela, 2015). El hecho de estudiar la “percepción” de competencia – entendiendo percepción como *conocimiento, idea de una cosa por medio de las impresiones que comunican los sentidos* – permite acceder a las ideas, en este caso de los alumnos, sobre su competencia justo al finalizarla carrera, cuando aún tienen un recuerdo reciente de la misma. Ello no excluye que posteriormente se puedan evaluar estas competencias en contextos reales una vez las pongan en práctica, pero esto no es el objeto de estudio del presente trabajo.

Si bien en la introducción se ha mencionado el concepto de *competencia* asociado al Espacio Europeo de Educación Superior, el término “competencia” no es ajeno al lenguaje habitual. La Real Academia de la Lengua define competencia como la *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*. Sobre ese término se han ido construyendo definiciones y clasificaciones directamente vinculadas al ámbito educativo ya que “ser competente” se ha convertido en uno de los pilares de la enseñanza.

2.1 Las competencias en educación

Fue a través de la Unión Europea como el término “competencias” se integró progresivamente en el sistema educativo de los países miembros, asociándolo al tipo de finalidades que ha de tener la educación. Así, el informe Delors de la UNESCO (1996) o el Consejo Europeo, en Lisboa en el año 2000, recogieron unas de las referencias iniciales que vinculaban las competencias con la educación:

(...) los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de un nivel y calidad del empleo mejorado. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas para dirigirse a grupos

²Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años, 2014-2016

en diferentes etapas de su vida (...) Este nuevo enfoque debe tener tres componentes principales: el desarrollo de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas y una mayor transparencia en las cualificaciones. (Consejo Europeo, 2000)

La Comisión Europea, en 2003, abunda y concreta esta disposición en el marco universitario:

La universidad debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen:(...) la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y

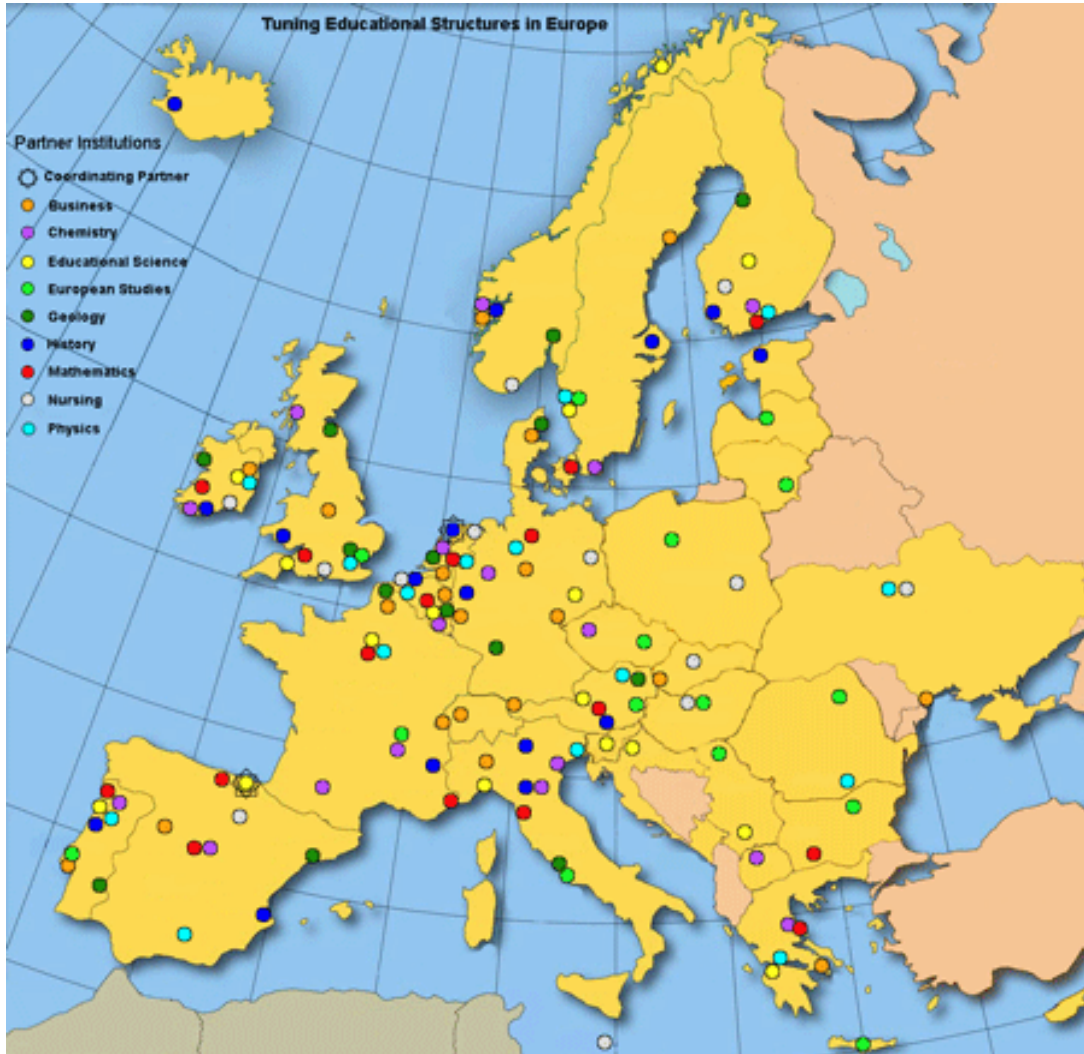


Figura 1. Mapa de los países participantes en el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* y titulaciones analizadas de cara a establecer las competencias específicas de cada especialidad.

formación. (Comisión Europea, 2003, p.9)

La primera ley educativa promulgada en España tras estas declaraciones, la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, recoge esa misma idea en su artículo 5.3, señalando que “Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición”.

Sobre estos fundamentos, la Agencia Nacional de Calidad de la Evaluación y Acreditación (ANECA) creada a partir de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, recibió el encargo de crear un Libro Blanco por cada nuevo título de grado en el que se recogiesen las competencias que debía tener cada graduado al finalizar la carrera. Para ello se basó en el

proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* lanzado en el 2000, a la par que las primeras disposiciones Europeas en todos los países firmantes de Bolonia.

El proyecto *Tuning* se encargó de organizar un proceso de consulta europeo que involucraba a graduados, personal académico y empleadores con el fin de definir cuáles eran las competencias más importantes que se deberían desarrollar en cada titulación (Figura 1). Según el proyecto *Tuning* “las titulaciones son comparables y compatibles si los resultados del aprendizaje, y los perfiles académicos y profesionales, también lo son” (González y Wagenaar, 2009, p.25). A este respecto “El lenguaje de las competencias puede servir para expresar la capacidad de comparación en términos de qué sería capaz de hacer el poseedor del título” (González y Wagenaar, 2009, p.26). Sobre esta idea también se fundamenta el presente trabajo.

2.2 Definición y clasificación de las competencias en educación superior

La OCDE en su proyecto DeSeCo (2001-2002, p.8) define competencia como

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

A lo largo del proyecto *Tuning* se fueron incluyendo aspectos que sentaron la posterior base a la concepción de las competencias en la universidad. La definición que se fue estableciendo incluye cómo las competencias representan una “combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos” (González y Wagenaar, 2009, p.9). Igualmente, recoge que las “competencias las adquiere o desarrolla el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje y que deben poder evaluarse” (González y Wagenaar, 2009, p.16). Sobre esta definición inicial han establecido varias clasificaciones.

Según González y Wagenaar (2009), las competencias pueden dividirse en *competencias específicas de un campo de estudio* y *competencias genéricas*³. Dentro de las competencias genéricas, estos autores establecen una diferenciación en tres tipos:

- 1- *Competencias instrumentales*: que englobarían las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- 2- *Competencias interpersonales*: vinculadas a las habilidades sociales, como interacción con otros, cooperación, liderazgo o capacidad de autocrítica.
- 3- *Competencias sistémicas*: Capacidades y habilidades fruto de la combinación de las dos anteriores, como capacidad de análisis y síntesis o aprender a resolver problemas.

Por su parte, las competencias específicas se agrupan en nueve disciplinas de conocimiento, una de las cuales es la que nos ocupa: las específicas de las *Ciencias de la Educación*.

Un estudio posterior, realizado por Rodríguez y Viera (2009) sobre la clasificación del proyecto *Tuning*, concluye que, para los estudiantes leoneses, la clasificación más lógica en función de la formación inicial recibida dividiría a las competencias en *genéricas* – sin hacer diferenciación entre instrumentales, interpersonales y sistémicas – e *instrumentales*, dividiendo éstas a su vez en *instrumentales relacionadas con componentes teóricos* e

³ O *competencias transversales* en función de la traducción.

instrumentales prácticas. Otra de las clasificaciones que se ven recogidas en el proyecto *Tuning* es la distribución de competencias en función del tipo de capacidades y habilidades que recoge cada una. Divide a las competencias en los siguientes tres grupos:

- 1- Competencias que solicitan *conocer o comprender* (conocimientos teóricos).
- 2- Competencias que solicitan *saber actuar* (aplicación práctica y operativa del conocimiento).
- 3- Competencias que implican *cómo ser* (cómo vivir y participar en contextos sociales). Esta competencia se considera común a cualquier titulación al tener un carácter de formación del individuo en un contexto social o laboral.

Esta última clasificación competencial encaja con lo que para la UNESCO, en 1996, definían los pilares fundamentales de la educación: *Aprender a Conocer*, *Aprender a Hacer* y los dos últimos pilares que se ven reflejados de manera conjunta en la clasificación superior: *Aprender a Vivir Juntos* y *Aprender a Ser*.

Zabala y Arnau (2007) sintetizan el objetivo que, en definitiva, tienen las competencias en el ámbito de la educación:

Una competencia en el ámbito de la educación ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida. Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades.(p.45)

2.3 Competencias y formación inicial del profesorado con mención especial a la educación física

Recordando epígrafes previos, fue la Ley Orgánica de Universidades la que creó la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad y Acreditación entre cuyos fines se encontraba definir las competencias correspondientes a cada nuevo título de grado. Centrados en el ámbito la educación física nos encontramos por lo tanto dos grados que forman inicialmente al profesorado de educación física:

- 1- Grado de ciencias de la actividad física y el deporte
- 2- Grado en magisterio con mención en educación física

El *Libro Blanco de Magisterio* de la ANECA (2005a) encuentra una relación estrecha entre la mención de educación física en magisterio y la carrera de ciencias de la actividad física y el deporte:

(...) parece clara la existencia de un perfil de estudiante orientado hacia la Diplomatura de Maestro de Ed. Física y/o la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y que opta por estas titulaciones (...) este fenómeno no parece suceder con otras especialidades (de magisterio). (p.56)

Encuentra por tanto una vinculación más estrecha entre magisterio de educación física y nuestra especialidad que entre, pongamos por caso, magisterio con mención en inglés y filología inglesa. Ello pudiera ser debido a que muchas de las salidas profesionales de ambas carreras tienen un componente docente, aunque éste no siempre esté asociado a la educación formal.

A continuación se pasarán a recoger las clasificaciones que establece ANECA en los libros blancos correspondientes a ambos títulos de grado con el fin de clarificar los tipos de

competencias que en el ámbito oficial de la formación inicial en educación física se pueden encontrar.

Clasificación de competencias en el grado de ciencias de la actividad física y el deporte (CAFD) (ANECA, 2005b)

- 1- Competencias transversales o genéricas (propias de cualquier graduado)
- 2- Conocimientos disciplinares (saberes teóricos)
- 3- Competencias instrumentales (saber hacer común a todos los graduados CAFD).
- 4- Competencias profesionales específicas (saber hacer específico de cada rama que ofrece el grado: docencia, gestión entrenamiento...).

Por su parte el libro blanco de magisterio (ANECA, 2005a) establece la siguiente clasificación:

- 1- Competencias transversales o genéricas (propias de cualquier grado)
- 2- Competencias docentes (propias de cualquier maestro)
- 3- Competencias específicas de educación física. Divididas a su vez en:
 - a. Conocimientos disciplinares (saber): Por ejemplo, Conocer y valorar el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tiene sobre la salud, Conocer el desarrollo psicomotor de 0 a 12 años y su intervención educativa.
 - b. Competencias profesionales (saber hacer). Por ejemplo, Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza, 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.
 - c. Competencias académicas: Por ejemplo, Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución ontogénica y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos, 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 comprobar la clasificación de competencias en el ámbito de la formación inicial de educación física sigue el mismo patrón que la clasificación original europea no obstante la denominación terminológica y el modo en que unas agrupan a otras ofrece matices propios de la especialidad que hacen que pueda ser confuso referirse a ellas. Por ello, a lo largo del trabajo se utilizará una clasificación que combina las anteriores con el fin de facilitar la comprensión:

- 1- Competencias genéricas o personales (comunes a cualquier graduado)
- 2- Competencias docentes genéricas (comunes a cualquier docente)
- 3- Competencias específicas de educación física

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN RELACIÓN AL TRABAJO DE LA REFYCES

Tras hacer una composición de lugar de las competencias en el ámbito universitario y el origen de su presencia en el mismo se hace necesario comprender cómo se articula este TFM

dentro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior y en un proyecto de I+D+i.

La Red de Evaluación Formativa y Compartida es una red interuniversitaria de ámbito nacional en origen, compuesta por subgrupos de profesores universitarios de diversas áreas de conocimiento, que forman a su vez grupos de trabajo ligados a la docencia y a la investigación. Estos subgrupos se reúnen en común y contrastan sus investigaciones y avances.

En las actas del tercer congreso internacional multidisciplinar de investigación educativa quedan recogidas las finalidades de la REFYCES según varios de sus fundadores:

La finalidad principal de la Red es desarrollar sistemas y metodología de evaluación formativa y compartida en educación superior, investigar sus efectos sobre el aprendizaje, el rendimiento académico, la carga de trabajo del alumnado, así como sus ventajas e inconvenientes en la aplicación práctica en las aulas universitarias.

Otra línea de trabajo preferente es investigar la estrecha relación existente entre el uso de metodologías activas de aprendizaje en la docencia universitaria, los procesos de evaluación formativa y el desarrollo de competencias profesionales, dentro del proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación superior. (Fraile, et al., 2015, p. 15)

El trabajo realizado por la REFYCES es recogido por Hamodi en su tesis doctoral (2014a) y ésta a su vez sintetizada en un artículo que recopila los orígenes y trabajos realizados por la red hasta la fecha (Hamodi, 2014b). La autora recoge cronológicamente las líneas de estudio que se han ido desarrollando:

Así tras originarse en 2005 y establecer un marco de referencia común para todos los componentes se crean las primeras líneas de trabajo en función de los informes de caso sugeridos por los profesores que la componían. Dado el espíritu de trabajo común, además de continuar con los estudios de caso en 2006 se comienza a estudiar en toda la Red la carga de trabajo que para el profesorado y el alumnado supone la implantación de sistemas de EF en el sistema de créditos ECTS propuesto en Bolonia.

En los cursos posteriores la red se consolida y comienza a utilizar sistemas de recogida de datos que permiten volcar los datos de todos los subgrupos en una base común de cara a poder categorizarlos y establecer análisis comunes. La consolidación de la red permite el trabajo en proyectos de I+D autonómicos y nacionales: Como “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales” o el proyecto INCLUD-ED perteneciente al VI Programa Marco de la Comisión Europea.

Clasificados los proyectos de todos los subgrupos de la Red en función de su temática podrían identificarse varias líneas:

Tutorías en los procesos de evaluación formativa; el examen parcial con autoevaluación o coevaluación, la autoevaluación y la autocalificación; diarios y portafolios; La autoevaluación del profesorado; la evaluación en el aprendizaje colaborativo; la evaluación de competencias, criterios, indicadores y estándares; la evaluación de trabajos y proyectos interdisciplinares; las TICs en evaluación formativa; Investigación-acción y evaluación formativa, el rendimiento académico y carga de trabajo o la formación inicial y desarrollo de competencias profesionales entre otros.

Vistas desde una perspectiva general, las líneas de trabajo tienen la intencionalidad última de mejorar las metodologías docentes y la implicación del alumnado de cara a para promover el aprendizaje de este último.

Sobre estos fundamentos y en relación con el tema del TFM, la Red realizó varios trabajos en los que se estudian las competencias en educación superior: López Pastor (2008), Chivite y Romero (2009), Navarro et al. (2010), Gutiérrez-García et al. (2011), etc. Hasta que en año 2014 se inicia el proyecto “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”, cuyo fin último es mejorar el perfil competencial de los futuros docentes. En dicho proyecto se recogen entre otros aspectos las percepciones de los estudiantes, egresados y profesores sobre las competencias adquiridas en la universidad para poder detectar los puntos fuertes y débiles con el fin de analizar posteriormente las acciones que redunden en una mejor formación inicial y las carencias que deben ser reforzadas. En este sentido este es el primer trabajo que en base a un mismo instrumento compara varios centros de formación nacional a partir de las percepciones de sus estudiantes

Si se toma este proyecto dentro del Espacio Europeo de Educación Superior será fácil encontrar similitudes con el proyecto inicial que llevó a cabo la Unión europea y que se ha descrito en la introducción: El proyecto Tuning y los libros blancos de la ANECA. Si bien el proyecto Tuning y los libros blancos tenían como objetivo identificar aquellas competencias relevantes para el desempeño profesional con el fin de homogeneizar los títulos a nivel europeo, el proyecto actual pretende comprobar hasta qué punto esas competencias, una vez establecido el Plan Bolonia se vienen desarrollando y adquiriendo en el sistema universitario español.

En esta situación, este trabajo pretende contribuir en la detección de aquellos lugares y competencias que para la percepción de sus estudiantes destacan con respecto al resto, un tema que hasta la fecha no ha sido abordado en las investigaciones de la Red.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

El objetivo general de este estudio es conocer y comparar la percepción sobre la adquisición de competencias que tienen los alumnos del Grado en Magisterio con mención en Educación Física de diversos centros de formación de universidades españolas al finalizar sus estudios.

4.2 Objetivos específicos

A partir del objetivo general señalado en el anterior apartado se concretaron los siguientes objetivos específicos:

- (1) Conocer la percepción de adquisición de competencias que tienen estos alumnos en relación a las competencias estudiadas, dimensiones de competencias genéricas o personales, competencias docentes genéricas y competencias específicas de educación física, y al perfil competencial total.
- (2) Comparar la percepción de adquisición de competencias entre alumnos de diferentes centros de formación.

5. MÉTODO

Se diseñó un estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas, de tipo transversal (Montero y León, 2007).

5.1 Muestra

Un total de 699 alumnos de último curso del Grado en Magisterio con mención en Educación Física de diez universidades públicas españolas (Barcelona, Cantabria, Castilla - La Mancha, Granada, La Laguna, Autónoma de Madrid, Murcia, Sevilla, Valencia y Valladolid) participaron en este estudio (Gráfico 1). La distribución de la muestra mostró una mayor presencia de mujeres ($n = 366$; 52,4%) que de hombres ($n = 333$; 47,6%), con una primacía del rango de edad de 22-23 años ($n = 318$; 45,5%). Un 72,5% de los alumnos ($n = 507$) accedieron a la universidad a través de bachillerato, el 23,5% ($n = 164$) tras realizar el ciclo de Formación Profesional de Grado Superior de Técnico de Animación de Actividades Físicas y Deportivas, y el 0,9% ($n = 6$) mediante el acceso a la universidad para mayores de 25 años. Para otro 1,9% ($n = 13$) era su segunda titulación y un 0,6% ($n = 4$) estaban realizando la adaptación al Grado desde la antigua Diplomatura en Magisterio. Un 0,7% de encuestados ($n = 5$) no respondió a esta pregunta.

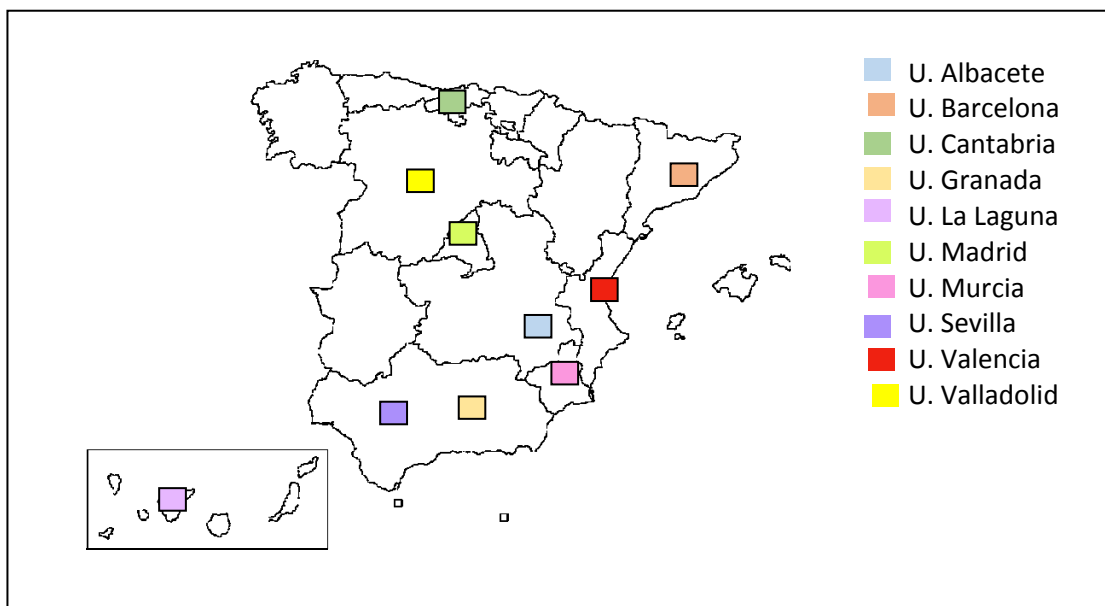


Gráfico 1. Distribución de las universidades participantes en el estudio

5.2 Instrumento

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario específico denominado *Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (versión alumnos) (CCDFIPEF-A)* (véase Anexo). El CCDFIPEF-A se compone de dos partes fundamentales.

- (1) La primera parte se orienta al conocimiento de aspectos relativos a competencias docentes, metodologías, evaluación, calificación y satisfacción respecto a los estudios cursados. Consta de 9 bloques en los que se contienen un total de 76 ítems que en su gran mayoría (excepto las preguntas 8 y 9) se responden a través de una escala tipo Likert de cinco niveles que responden a (0) *nada, muy poco o nada, nada de acuerdo, ninguno*, (1) *poco, pocas veces, poco de acuerdo*, (2) *medianamente, alguna vez, ni acuerdo ni desacuerdo, medio*, (3) *mucho, bastante, de acuerdo, alto*, y (4) *muchísimo, mucho, muy de acuerdo, muy alto*.
- (2) La segunda parte del cuestionario se orienta a recoger datos para la caracterización de la muestra (estudios cursados, sexo, edad y acceso a la universidad).

Concretamente, para este estudio se han utilizado los dos primeros bloques del cuestionario (36 ítems), centrados en el desarrollo de competencias docentes. Estas competencias docentes se han agrupado, como se ha señalado anteriormente, en tres grandes dimensiones: (1) Competencias genéricas o personales, comunes a cualquier graduado, (2) Competencias docentes genéricas, es decir comunes a cualquier docente independientemente de su especialidad y (3) Competencias docentes específicas de educación física (Tabla 1).

Tabla 1. Contenidos y preguntas sobre competencias del Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física

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

- 1.23 Conocer características de la organización educativa
 - 1.24 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 del cuestionario siguió tres fases:

- (1) En primer lugar, se recopiló un conjunto inicial y amplio de ítems a partir del análisis de estudios relacionados con el tema (ANECA, 2005; Carreras y Perrenoud, 2005; Galvis, 2007; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, y Palacios-Picos, 2011; Perrenoud, 2004; Romero, Zagalaz, Romero, y 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;
- (3) Se realizaron los pre-test con alumnos de características similares al objeto de estudio, para asegurar la 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 2. Como puede observarse la escala muestra valores muy buenos 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 2. Alfa de Cronbach de las dimensiones del Cuestionario sobre competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física (versión alumnos) (CCDFIPEF-A)

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

5.3 Variables

Para atender al primero de los objetivos del estudio, se tuvieron en cuenta las siguientes variables: competencias estudiadas (de forma individual), dimensiones de competencias

(genéricas o personales, docentes genéricas y específicas de educación física), y perfil competencial total.

Para atender al segundo de los objetivos se tomó como variable dependiente la pertenencia de los alumnos a los diversos centros de formación, y como variables independientes se tomaron dimensiones de competencias (genéricas o personales, docentes genéricas y específicas de educación física), y perfil competencial total. En este caso no se consideraron como variables independientes las competencias concretas debido al excesivo sobredimensionamiento que habría tenido el estudio, y por no considerarlo muy importante para evidenciar las diferencias que podrían existir entre los centros de formación.

5.4 Procedimiento

Profesores e investigadores de la REFYCES administraron el cuestionario por escrito a los grupos de alumnos en una de las últimas clases del último curso del Grado en Magisterio (mención en Educación física) del curso académico 2014-2015. Éste fue autocumplimentado por todos aquellos alumnos que accedieron a participar en el estudio. Previamente estos alumnos fueron informados de la naturaleza del estudio y de sus objetivos, su carácter voluntario y anónimo, y se les rogó la máxima sinceridad en sus respuestas. El tiempo medio dedicado a cumplimentar la totalidad del cuestionario fue de 10 minutos.

5.5 Análisis de datos

Tras pasar todos los datos de los cuestionarios a formato digital, estos fueron categorizados y analizados con el programa IBM SPSS Statistics 22.0. Se utilizaron estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) para calcular las puntuaciones de las competencias y dimensiones de competencias analizadas. Por su parte, se utilizó estadística inferencial (análisis de varianza con pruebas post hoc de Bonferroni) para analizar la existencia de diferencias entre centros de formación, una vez analizada y asumida la normalidad de las variables. El nivel de significación se fijó en $p < 0,05$.

6. RESULTADOS

6.1 Percepción de adquisición de competencias

Las puntuaciones medias asociadas a la pregunta “Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿En qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias docentes?” fueron $29,94 \pm 7,15$ para la dimensión competencias personales generales (máximo teórico = 48 puntos), $26,67 \pm 7,72$ para la dimensión competencias docentes genéricas (máximo teórico = 48 puntos), $52,98 \pm 11,70$ para la dimensión competencias específicas de educación física (máximo teórico = 88 puntos), y $109,60 \pm 23,43$ para el total de competencias (máximo teórico = 184 puntos). Esto supone, respecto al máximo teórico, el 62,4% en la dimensión de competencias personales generales, 55,6% en la dimensión competencias docentes genéricas, 60,2% para la dimensión competencias específicas de educación física, y el 59,6% para el total de competencias.

Considerando individualmente cada una de las competencias, la Tabla 3 muestra sus puntuaciones medias en orden decreciente. Como se puede observar, las competencias relacionadas con *el trabajo en equipo* y con *la utilización del juego como recurso didáctico* son las que obtienen una puntuación más elevada, por encima de tres sobre cuatro (“mucho-muchísimo”). En sentido contrario, es destacable que ninguna competencia obtiene puntuaciones entre 0 y 1 (“nada-poco”), aunque cinco de ellas obtienen una puntuación inferior a 2 (“poco-medianamente”): las relacionadas con *la información a las familias*, la

facilitación de la inclusión efectiva a alumnos necesidades educativas especiales, la participación en gestión de centro, el conocimiento de informática aplicada al ámbito de estudio y el conocimiento lengua extranjera. El resto de las competencias analizadas alcanzan una puntuación de entre 2 y 3 puntos (“medianamente-mucho”).

Tabla 3. Media y desviación típica de las competencias.

Competencias	M	DE
Entre mucho (3) y muchísimo (4)		
Trabajo en equipo	3,27	0,77
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3,09	0,79
Entre medianamente (2) y mucho (3)		
Habilidades en las relaciones interpersonales	2,85	0,89
Aprendizaje autónomo	2,81	0,84
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	2,68	0,82
Creatividad	2,68	0,99
Razonamiento crítico	2,68	0,86
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2,62	0,88
Adaptación a situaciones nuevas	2,60	0,90
Compromiso ético	2,57	0,94
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	2,56	0,85
Capacidad de organización y planificación	2,54	0,83
Comunicación oral y escrita en lengua nativa	2,51	0,97
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	2,51	0,79
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	2,47	0,79
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	2,47	1,01
Trabajar en equipo con otros docentes	2,46	1,07
Disponer estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular	2,46	0,91
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	2,45	0,81
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	2,44	0,82
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	2,43	0,82
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	2,39	0,87
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física	2,39	0,90
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de Educación Física	2,37	0,80
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	2,36	0,93
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	2,36	0,83
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	2,36	0,94
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de Educación Física	2,35	0,91
Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,35	0,78
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	2,34	0,84
Capacidad de análisis y síntesis	2,34	0,90
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	2,30	0,83

Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa	2,29	1,00
Organizar la propia formación continua	2,29	0,98
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	2,27	0,78
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	2,26	1,09
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física	2,22	0,96
Conocer características de la organización de los centros educativos	2,18	0,91
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,18	0,95
Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2,16	0,92
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	2,13	0,97
Entre poco (1) y medianamente (2)		
Informar e implicar a las familias	1,97	1,07
Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales	1,88	0,94
Participar en la gestión del Centro	1,86	1,04
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	1,78	1,11
Conocimiento de una lengua extranjera	1,37	1,14

6.2 Comparación entre centros

La Tabla 4 muestra la media y desviación típica de las puntuaciones atendiendo al centro de realización de los estudios.

Tabla 4. Media y desviación típica de las dimensiones de competencias atendiendo al centro de realización de los estudios.

Centro	Personales generales		Docentes genéricas		Específicas EF		Total	
	M (%)	DE	M (%)	DE	M (%)	DE	M (%)	DE
Granada	32,71 (68,1)	6,52	30,76 (64,1)	6,99	60,27 (68,5)	10,88	123,75 (67,3)	21,52
Valladolid	32,29 (67,3)	6,24	28,83 (60,1)	7,63	59,12 (67,2)	9,17	120,24 (65,3)	20,27
La Laguna	33,83 (70,5)	5,84	27,90 (58,1)	6,67	55,67(63,3)	11,08	117,40 (63,8)	20,59
Valencia	31,67 (66,0)	6,99	29,33 (61,1)	7,40	56,10 (63,7)	11,90	117,10 (63,6)	24,08
Santander	29,83 (62,1)	8,34	28,27 (58,9)	9,51	53,59 (60,9)	13,92	111,68 (60,7)	29,25
Barcelona	33,21 (69,2)	6,00	27,62 (57,5)	5,70	50,21 (57,1)	12,66	111,03 (60,3)	20,37
Albacete	29,40 (61,3)	7,65	26,79 (55,8)	7,34	53,59 (60,9)	9,57	109,78 (59,7)	20,61
Murcia	30,70 (64,0)	5,89	26,91 (56,1)	6,08	48,45 (55,1)	11,08	106,06 (57,6)	19,76
Madrid	28,04 (58,4)	5,44	21,87 (45,6)	6,01	49,13 (55,8)	9,76	99,04 (53,8)	18,68
Sevilla	26,22 (54,6)	6,50	22,65 (47,2)	6,93	48,09 (54,6)	10,19	96,96 (52,7)	19,91

Nota: EF = Educación física. M = Media. DE = Desviación estándar. % = Porcentaje respecto a la puntuación máxima. Puntuaciones máximas: competencias personales generales = 48; competencias docentes genéricas = 48; competencias específicas EF = 88; total = 184.

Como se puede apreciar, existe una diferencia de hasta 7,61 puntos entre la media más alta y más baja de las universidades en lo que respecta a competencias personales generales, lo que en términos porcentuales sería de un 15,8% sobre la puntuación máxima. Esta diferencia se sitúa en 8,11 puntos en el caso de las competencias docentes (16,9% sobre la puntuación máxima). Con respecto a las competencias específicas de educación física existe una diferencia de 12,18 puntos (13,84% sobre la puntuación máxima). Finalmente, en relación al total de competencias la diferencia entre la puntuación más alta obtenida y la inferior es de 26,79 puntos sobre 184 (14,55%).

Los estudiantes de la universidad de Granada son los que puntúan más alto las competencias docentes genéricas y específicas de educación física autopercibidas. Son también los terceros en las competencias personales generales sólo por detrás de la universidad de La Laguna y

Barcelona. Los estudiantes de esta última universidad, pese a que en lo que a competencias personales generales se refiere obtienen la segunda puntuación más alta, puntúan las competencias específicas de educación física percibidas sólo por encima de tres universidades.

Si se realiza una comparación entre las propias competencias es destacable señalar que los estudiantes de todas las universidades se perciben más competentes en las competencias personales generales que en las competencias docentes genéricas.

El análisis de la varianza determinó diferencias significativas entre centros en las tres dimensiones y en el total ($p < 0.001$ en todos los casos). Las pruebas *post-hoc* mostraron diversas diferencias entre grupos, que se muestran en la Tabla 5. Como se puede apreciar en la dimensión de competencias personales generales, la universidad de Sevilla obtiene puntuaciones significativamente inferiores al resto de universidades a excepción de la universidad de Madrid.

Tabla 5. Diferencias significativas entre centros en las dimensiones de competencias.

		Sev	Mad	Mur	Albac	Barc	Sant	Valen	Laguna	Vallad
CPG	Granada	<,001	,007		,031					
	Valladolid	<,001								
	La Laguna	<,001	,013							
	Valencia	<,001								
	Santander	,016								
	Barcelona	<,001								
	Albacete	,010								
	Murcia	<,001								
	Madrid									
CDG	Granada	<,001	<,001	,041	,006					
	Valladolid	<,001	<,001							
	La Laguna	,012	,017							
	Valencia	<,001	<,001							
	Santander	<,001	<,001							
	Barcelona	,029	,036							
	Albacete	<,001	,006							
	Murcia	,002	,013							
	Madrid									
CEEF	Granada	<,001	<,001	<,001	,001	,001	,009			
	Valladolid	<,001	,001	<,001		,034				
	La Laguna	,024								
	Valencia	<,001	,037	,002						
	Santander	,035								
	Barcelona									
	Albacete	,004								
	Murcia									
	Madrid									
Total	Granada	<,001	<,001	<,001	<,001		,032			
	Valladolid	<,001	<,001	,042						
	La Laguna	<,001	,016							
	Valencia	<,001	,001							
	Santander	<,001								
	Barcelona									
	Albacete	<,001								
	Murcia									
	Madrid									

Nota: CPG = Competencias personales generales; CDG = Competencias docentes genéricas; CEEF = Competencias específicas de educación física; Total = Total de competencias.

Si se atiende a las competencias docentes genéricas se puede observar cómo tanto la universidad de Sevilla como la de Madrid obtienen una puntuación significativamente menor al resto de universidades.

En la dimensión correspondiente a las competencias específicas de educación física, la universidad de Sevilla no obtiene diferencias con las universidades de Barcelona, Murcia y Madrid pero sí obtiene resultados significativamente inferiores al resto.

Por último, tomando como referencia el total, la universidad de Granada obtiene puntuaciones significativamente superiores a las universidades de Sevilla, Madrid, Murcia y Albacete. En el lado opuesto la universidad de Sevilla obtiene puntuaciones significativamente inferiores a siete de las diez universidades.

7. DISCUSIÓN

7.1 Percepción de adquisición de competencias

El cómputo global del alumnado que ha formado parte del estudio percibe un desarrollo de competencias de en torno al 60%, ello evidencia un amplio margen de mejora.

La pregunta que origina el test en el que se basa este TFM: Teniendo en cuenta todas las asignaturas cursadas en la carrera, ¿En qué grado crees que te han ayudado a desarrollar las siguientes competencias? Obtiene una puntuación de entre medianamente/mucho en todas las competencias excepto en siete.

A continuación se pasaran a discutir las puntuaciones más destacables.

7.1.1 Competencias puntuadas por encima de la media

“Trabajo en equipo” y “saber utilizar el juego como recurso educativo” obtienen una puntuación de entre “mucho y muchísimo”. Esta segunda competencia fue una de las recogidas en el cuestionario distribuido por la ANECA en 2005 a los diplomados obteniendo también una de las puntuaciones más altas en aquella ocasión:

La competencia más valorada alude al dominio de las técnicas, la teoría y la didáctica específica de la Ed. Física, junto con la valoración tan destacada que se concede al juego como recurso educativo y como contenido del currículo. (ANECA, 2005, p.111)

No sólo ANECA, Campos, Ries y Del Castillo (2011) obtuvieron el mismo resultado en un cuestionario diseñado Ad hoc y que contaba también con este ítem. Podemos entender, por tanto, que el trabajo que se viene realizando con esta competencia a lo largo de los años es positivo y estable, desde la perspectiva de los alumnos.

Sin embargo, mientras que en 2005 las *técnicas y teorías de la didáctica* estaban entre las competencias que obtenían una puntuación más alta esta vez es *el trabajo en equipo* la competencia que obtiene esa posición. El informe Tuning también obtiene estos resultados (González y Wagenaar, 2003). Romero, Zagalaz y Romero (2011), por su parte, no estudiaron la formación recibida sino las competencias a las que los estudiantes les concedían una mayor importancia. En su caso *el trabajo en equipo* resultó ser también la competencia más valorada.

7.1.2 Competencias con baja puntuación

En el lado opuesto, cinco competencias obtienen una valoración de “poco/medianamente”: “Informar e implicar a las familias”, “Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales”, “Participar en la gestión del Centro”, “Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio”, y “Conocimiento de una lengua extranjera”.

Las dos competencias que obtienen peor valoración son competencias personales generales: “*conocimientos de informática aplicados al ámbito de estudio*” y “*conocimientos de lengua extranjera*”. Ello es destacable ya que como se discutirá posteriormente las competencias personales generales son las que obtienen en general las puntuaciones más altas.

Es justo decir que ambas son las dos competencias más paradigmáticas en lo que a rápida evolución social se refiere. La implantación de las nuevas tecnologías entre los jóvenes y el número de centros bilingües probablemente ha crecido con más rapidez de lo que el sistema universitario ha sido capaz de enseñar en las aulas. Ahora es habitual que los docentes universitarios en las nuevas promociones vayan a tener en sus aulas a alumnos con mayores conocimientos de inglés o informática que ellos mismos, por lo que es lógico que la percepción de competencia adquirida en el grado en ambas materias sea baja.

Los resultados ofrecidos por ANECA (2005, p.85) demuestran también que el dominio de una segunda lengua y las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de estudio eran las peor valoradas. Cózar et al. (2014, p.121), señalan que

(...) con la implantación de los Grados -a pesar de estar sujetos a las órdenes ministeriales (ECI/3857/2007 y ECI 3854/2007)-, se ha eliminado buena parte de los planes de estudios la asignatura troncal “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación” presente anteriormente en todas las diplomaturas de maestro quedando la formación TIC relegada a un tratamiento transversal a criterio de los docentes universitarios.

Los datos de este estudio coinciden con los presentes en lo relativo a los resultados sobre el *manejo de recursos digitales educativos*, donde un 64,5% de las respuestas del mismo se contienen bajo las escalas de «Nada», «Muy poco» o «Algo». Estos resultados también se ven refutados por los estudios de Rodríguez (2000), Romero, Gisbert y Carrera (2009) o Ruiz, Anguita y Jorrín (2006), si bien el contexto de las nuevas tecnologías hace 10 años quizá no fuera comparable a la actual. Roig y Pascual (2012) apuntan que el motivo de que estas competencias sean peor valoradas puede deberse a que los alumnos piensen que no están tan directamente relacionadas con el desarrollo de las asignaturas y con su posterior trabajo. En cualquier caso, no hay que perder de vista los motivos señalados anteriormente sobre la preparación del profesorado universitario y la presencia de los contenidos en los planes de estudio.

Otras de las competencias que obtienen una valoración de entre poco y medianamente son las competencias de “*informar e implicar a las familias*” y “*participar en la gestión del centro*”. Ambas se encuentran reflejadas en el estudio de Gallego y Rodríguez (2014) sobre la percepción de los alumnos de educación física en lo que respecta a las competencias comunicativas. En su discusión los autores señalan que

(...) los estudiantes perciben que su competencia como tutores es insuficiente, ya que, aunque se consideran competentes para evaluar y registrar los resultados de una entrevista o interpretar los gestos y mensajes de sus interlocutores, no se sienten capaces de crear ambientes estimulantes, recurrir a técnicas de ayuda personalizada o planificar la entrevista de una tutoría cuando el valor de esta competencia docente está relacionada con las entrevistas y comunicación con las familias o los colegas. (p.440)

Estos mismos ítems “participar en la gestión de centro” e “informar e implicar a las familias” aparecen también en el estudio de Gutiérrez-García et al. (2011). En su estudio se pretendía comprobar si docentes universitarios y estudiantes coincidían en reconocer las metodologías docentes usadas en el aula. Si bien en muchas de las competencias los profesores percibían usar un mayor número de competencias y recursos de los que percibía en alumnado en este caso ambos coincidían: En una escala Likert 1-4 tanto docentes como estudiantes coincidían al

puntuar en menos de 1.2 ambos. Es decir, tanto docentes como alumnos reconocían que estas competencias no eran trabajadas en el aula.

Por último, si organizamos por el tipo de contenido que albergan las diferentes competencias resalta un dato: *Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales* es la única competencia específica de educación física que no llega a ser adquirida como medianamente. Es conveniente resaltar que otras competencias de contenido similar a esta última no llegan tampoco al 2,3: *elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad, dar respuesta a la diversidad en las prácticas y diseñar y evaluar propuestas de enseñanza aprendizaje con atención a las características individuales*. Es decir, todas las competencias que hacen referencia a la atención a la diversidad se encuentran en la parte inferior de la tabla. De las competencias estudiadas por Campos Ries y Del Castillo (2011) también la única relacionada con la atención a la diversidad es la que obtiene peor puntuación de todas: *Detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas o de inserción social*. Por el contrario Izuquiza (2015), en su estudio sobre la percepción de los egresados sobre la competencia profesional para ser un profesorado inclusivo, encontró unos resultados favorables, obteniendo puntuaciones de entre 3 y 4 en una escala Likert (0-4) en 6 de las 7 competencias relacionadas con la inclusión que estudió. En su caso sin embargo el trabajo se realizó sobre alumnos de grado de infantil y primaria, por lo que quizá sería necesario aplicar cuestionarios específicos de inclusión en educación física para poder valorar los resultados.

7.1.3 Valoración de las competencias en función de su clasificación

Recordemos que las competencias se han analizado en función de si eran competencias personales, docentes genéricas o específicas de educación física. Pasemos a valorarlas en función de esta clasificación:

Son las competencias personales las que aparecen predominantemente en la parte alta de la tabla: Encontramos cómo el *trabajo en equipo, las habilidades en relaciones interpersonales, el aprendizaje autónomo, la creatividad, el razonamiento crítico o el compromiso ético* obtienen valores superiores a 2,6 sobre 4. Es decir, 6 de las 10 competencias mejor valoradas corresponden a competencias personales. Gallardo (2006), en su estudio sobre egresados de educación física, indica que aquellos que trabajan señalan las capacidades creativa, innovadora y crítica, como más importantes que los conocimientos técnicos para desempeñar correctamente su labor, a diferencia de aquellos que no trabajaban.

Abundando en este resultado, las competencias personales han obtenido mejores puntuaciones que las competencias docentes genéricas en todos los centros. De hecho si nos centramos en las 10 competencias peor valoradas 6 de ellas son competencias docentes genéricas: *Participar en la gestión del centro, informar e implicar a las familias, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa, elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad y conocer las características de organización de los centros educativos*. Dado el claro cariz que relaciona estas competencias con el trabajo real en un centro educativo pero no específico de educación física y la puntuación que obtienen surge una pregunta ¿Tienen los profesores universitarios formación o experiencia suficiente en centros educativos no universitarios como para enseñar este tipo de competencias? ¿Se debe incidir más en este tipo de competencias cuando se realizan las prácticas en centros educativos?

7.1.4 Similitudes con el estudio de la ANECA (2005a)

Como se ha visto, los dos aspectos que resultan más desfavorables en conjunto, son competencias docentes genéricas y la atención a la diversidad. Sobre ambas versó también

parte de la discusión obtenida tras los resultados del cuestionario pasado por la ANECA (20015a):

En general la visión que tienen los egresados sobre la utilidad de su formación para el ejercicio profesional plantea la necesidad de que el plan de formación inicial refuerce las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa: mayor realismo (contacto con la problemática del aula; más formación práctica) y trabajo de campo con casos reales. En este sentido, se plantean también necesidades de formación y de información derivadas de las urgencias del profesorado novel, de la necesidad de orientación, y que se corresponden en ocasiones con aprendizajes de orden situacional que difícilmente podrían satisfacerse desde la propia universidad con la actual oferta formativa: organización del material del aula de apoyo; funciones de los diferentes perfiles profesionales; entrevistas con padres y coordinación con ellos y demás profesores, etc. (pág. 69)

En definitiva, los aprendizajes que la ANECA denomina “de orden situacional” encajan con aquellos que en el presente test obtuvieron puntuaciones más bajas y que corresponden a las competencias docentes genéricas: *Participar en la gestión del centro, informar e implicar a las familias, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa, elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad y conocer las características de organización de los centros educativos.*

En el marco teórico del presente TFM, se apuntó otra opción a la hora de clasificar las competencias, en función de si su contenido está relacionado con *saber* o con *saber hacer*. Como ya se mencionó en los resultados, si tomamos como ejemplo de competencias relacionadas con el “saber teórico”, es decir aquellas que se inician con verbos como saber, conocer... y como competencias relacionadas con “saber hacer” aquellas cuyo infinitivo es “diseñar, elaborar” destaca que estas últimas obtienen peores puntuaciones en general a las competencias relacionadas con “saber”. Esta tendencia mantiene las líneas generales antes descritas, es decir, aquellas competencias docentes generales que indican un “saber hacer” obtienen peores puntuaciones que las competencias personales en este mismo rango. El libro blanco de ANECA también recoge esta realidad:

La formación inicial de maestro debería ganar en funcionalidad y en practicidad. La duración y planteamiento del prácticum debiera reforzarse. El enfoque de las asignaturas debiera ganaren realismo, acercándolos a las realidades prácticas a las que se refieren (casos, experiencias...); y debiera contener aprendizajes del tipo “saber hacer” y una suficiente orientación para el desarrollo profesional en el sistema. Por tanto, los estudios de magisterio han de tener una mayor orientación profesional, más prácticas en las asignaturas, más prácticum y más funcionalidad en los contenidos que se enseñan. Aunque en los estudios se aprecia una alta valoración de la formación teórica, se supedita a la práctica profesional. (pp.69-70)

En definitiva, en comparación con los resultados de ANECA se puede afirmar que las carencias competenciales que detectó el estudio encajan con las puntuaciones de percepción de competencia docente más bajas del presente TFM.

7.2 Comparación entre centros

En términos generales, los alumnos de los centros que han formado parte de este estudio tienen una percepción similar sobre su grado de adquisición de competencias. El hecho de que las universidades españolas sigan unas orientaciones comunes establecidas en los planes de estudios permite que todas las universidades tenga una misma base, lo que permite que el alumnado formado en cualquiera de ellas tenga una formación general similar. No obstante, a pesar de este alto grado de coincidencia sí ha sido posible detectar diferencias

entre algunos centros, lo que indica que las particularidades de cada centro pueden ser importantes a la hora de obtener una mayor o menor percepción de competencias por parte de los alumnos.

En este sentido, las metodologías docentes usadas en el aula están directamente relacionadas con el desarrollo de unas competencias sobre otras (véase e.g., Díez González, 2009; López-Pastor, 2008; Galvis, 2007; González-Cutre, 2009; Hortigüela, 2015). Sobre esta base, si las prácticas pedagógicas han seguido en exclusiva modelos tradicionales (lecciones magistrales, exámenes finales escritos...) se habrán dejado de desarrollar y valorar competencias que son difícilmente encajables en esas metodologías, como pueden ser *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física, Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad, Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa, o Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión...*. Como señalan Martín y Coll (2006, pp.7-8)

El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente (...) las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. La posibilidad de «perder el hilo» en este complejo recorrido es sin duda muy grande.

Por ello, sería conveniente centrar la atención en aquellos centros que obtienen unas diferencias significativas positivas para poder estudiar posteriormente cómo se realizan las prácticas educativas en ellos (individuales o colectivas). La implantación de las competencias en el ámbito universitario aún requiere de evaluaciones que permitan establecer si los planes de las nuevas titulaciones de grado contribuyen a las competencias que necesitarán los titulados en el desempeño de su labor profesional, por ello contar con centros que obtengan buenas percepciones de competencia puede ser una ayuda.

Si bien establecer unas competencias “abstractas” puede llegar a ser relativamente sencillo y consensuado (y en el marco teórico del presente trabajo queda una pequeña muestra de que tampoco ha sido así) evaluar si el proceso de adquisición de las mismas ha tenido su fruto requeriría comprobar si las enseñanzas recibidas fueron las que el desempeño profesional requiere. Monereo (2003) duda a este respecto: “los alumnos, incluso en materias básicas de primeros cursos, estudian, como saberes imprescindibles, conocimientos que nosotros, profesores de otras materias, ignoramos por completo” (p.2) e incide para que el alumnado sea crítico con respecto a los saberes que recibe: “si se pretende que, como futuros profesionales de producción, distribución y gestión social del conocimiento, los alumnos tengan criterios para decidir la validez de un saber teórico o práctico en una situación dada, hay que formarlos para la autónoma” (p.3)

Sin valoraciones iniciales del alumnado, reajustar las enseñanzas a las competencias reales sería un proceso aún más largo. Sin duda las demandas docentes del mañana serán las que evalúen realmente si los profesionales que arroja la universidad española son competentes en sus ámbitos, no obstante la percepción que los alumnos tienen al acabar puede orientarnos hacia aquellos puntos de la enseñanza que, de manera percibida, se muestran más débiles, hacia aquellos puntos en los que parece que la dedicación es la correcta, y hacia aquellos puntos que incluso puedan llegar a ser redundantes dentro del sistema. Igualmente, la percepción de los estudiantes de varias universidades al acabar, quizá resulte útil para comparar las prácticas docentes que se están llevando a cabo en unas y otras, como un primer paso también para estudiar qué y cómo lo hacen las universidades que obtienen puntuaciones más altas y más bajas.

Es cierto que existen rankings específicos en los que se clasifica y califica a las universidades (Buela-Casal et al., 2009) no obstante éstos suelen estar orientados no tanto a las buenas prácticas docentes como a la clasificación en la producción científica. Pereira Puga (2001) aboga por completar los informes de calidad universitaria con las percepciones de los egresados sobre la formación recibida.

En este sentido se hace necesario insistir nuevamente en que este TFM se basa en las percepciones personales. Pueda resultar, por tanto, que aquellos alumnos con una formación más crítica, o con un conocimiento global del sistema educativo hayan puntuado más bajo que aquellos que sólo se basen en una comparativa personal entre sus conocimientos antes y después de la facultad. De ahí la importancia de no concluir aquí este estudio y seguir profundizando en el futuro en los resultados que aquí se muestran.

8. CONCLUSIONES

Del presente TFM se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- (1) Los alumnos que finalizan el Grado en Magisterio consideran que la formación recibida ha desarrollado sus competencias en torno a un 60% del máximo posible. No obstante existe una gran oscilación atendiendo a las competencias concretas. Por una parte, los alumnos perciben que han desarrollado entre mucho y muchísimo las competencias de *Trabajo en equipo* y *Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza*. En sentido contrario, ninguna competencia se percibe como poco o nada desarrollada, pero cinco entre poco y medianamente: *Informar e implicar a las familias*, *Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales*, *Participar en la gestión del Centro*, *Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio* y *Conocimiento de una lengua extranjera*. La percepción de adquisición del resto de competencias se sitúa entre medianamente y mucho. Todo ello confirma en términos generales los resultados obtenidos por otros estudios, e indica que existe un amplio margen de mejora respecto a la percepción de adquisición de competencias por parte del alumnado.
- (2) Si bien ninguna competencia se percibe como poco o nada desarrollada, todos los ítems relativos a la atención a la diversidad: *Elaborar y poner en práctica programas de Educación Física que faciliten la inclusión efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales*, *Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad* y *Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de Educación Física* aparecen con una puntuación inferior a la media.
- (3) Existe una diferencia significativa en la percepción de competencia alcanzada entre varias universidades, concretamente, la universidad de Sevilla y la universidad autónoma de Madrid obtienen puntuaciones significativamente inferiores en todas las competencias a las universidades de Granada, La Laguna, Valladolid, Santander, Valencia, Albacete, Murcia y Barcelona. Sin embargo se hace necesario un estudio en profundidad de estos casos para identificar la causa que pueda suscitar esta diferencia.

9. APLICACIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL

9.1 Aplicaciones

1. Serán necesarios otros estudios que confirmen las carencias detectadas desde este estudio. De confirmarse los resultados puede ser necesario introducir cambios en los planes de estudio con el fin de solventarlas:
 - a. Algunos de los resultados obtenidos permiten señalar aquellas competencias que necesitan de una revisión en el conjunto de sistema como son las competencias relacionadas con la informática aplicada al ámbito de la educación física y el inglés.
 - b. Algo similar podría señalarse en relación a las competencias docentes genéricas, las cuales no forman parte de los planes docentes en porcentajes similares a los otros dos grupos de competencias.
2. De igual modo, puede resultar útil revisar aquellas competencias que obtienen unos resultados positivos (trabajo en grupo, el uso del juego como recurso didáctico) para comprobar qué prácticas educativas se realizan en torno a las mismas para que obtengan una valoración positiva.
3. Por otro lado, los valores arrojados por este cuestionario y el propio cuestionario pueden servir como valores de referencia en los centros para detectar si las puntuaciones son similares en años posteriores o tras el establecimiento de medidas que afecten a alguna de las competencias.

9.2 Futuras líneas de investigación

- 1- Tras este primer análisis del cuestionario, convendría analizar en profundidad las diferentes prácticas que se llevan a cabo en las universidades con las puntuaciones más polarizadas de cara a averiguar la significatividad de la diferencia en los datos. Es decir, se podría realizar un estudio cualitativo de las prácticas que se realizan en los centros en los que se obtiene un mayor grado de desarrollo de competencias, con el objeto de evaluar las mismas y, en su caso, proponer su transferencia a otros centros de formación. Es necesario reconocer que la percepción de competencia al comparar centros entre si no tiene porqué ser fiable: puede que haya centros que hagan a sus alumnos más críticos consigo mismos o que les formen de una manera tan amplia que se perciban humildemente no competentes en un ámbito concreto. No obstante, dado que la inmensa mayoría de centros obtiene en conjunto unas puntuaciones similares, quizá comprobar qué se hace diferente en los centros que obtienen diferencias significativas permita identificar prácticas que merezca la pena reproducir.
- 2- Al haber recogido únicamente las percepciones de los alumnos que han finalizado el grado sería necesario realizar una comparativa entre la percepción de los egresados, docentes y alumnos para establecer similitudes y diferencias entre sus percepciones de cara obtener una visión de conjunto.
- 3- Por otro lado percibirse competente en debería obtener una correlación positiva entre la percepción personal y las notas obtenidas. Podría por tanto ser interesante realizar un estudio en el que se comprobase si los alumnos que obtuvieron mejores notas en el grado son los que puntuaron más alto en su percepción de competencia, es decir si se perciben como más competentes que sus compañeros.

- 4- En esa misma línea, puede ser interesante realizar un estudio longitudinal cualitativo en el que se siguiese a las promociones encuestadas para comprobar si los estudiantes que se perciben más competentes correlacionan positivamente con datos relativos a su desempeño profesional: cuánto tiempo tardan en encontrar trabajo, valoración de sus alumnos o compañeros en su puesto de trabajo, resultados de sus alumnos, etc.
- 5- Sobre esta base sería útil establecer una relación entre las preguntas del cuestionario que muestran una correlación más alta con factores relacionados con el desempeño profesional (por ejemplo, trabajo en grupo con trabajo interdisciplinar en el centro).
- 6- Por otro lado se podrían realizar estudios paralelos en base a esta misma línea de investigación pudiéndose estudiar si:
 - a. El sistema de oposición docente se estructura en función de las competencias fundamentales.
 - b. Si Las competencias aquí definidas tienen un peso similar de cara a ejercer la profesión o algunas de ellas priman sobre otras.
- 7- Por último, al igual que se ha aplicado este cuestionario a los graduados de magisterio de educación física podría aplicarse a otras especialidades o grados. Actualmente el grado de magisterio con mención en educación física capacita directamente para ejercer como docente en la enseñanza reglada, no así el grado en ciencias de la actividad física y deporte que requiere del master de formación del profesorado. Dado que la implantación del grado y el máster ha culminado, este trabajo es susceptible de ser repetido en alumnos del master de capacitación docente a fin de poder establecer patrones semejantes o incluso una comparativa entre las competencias más desarrolladas en cada una.

9.3 Valoración personal

Como ya adelanté en la introducción, uno de los motivos principales que me incitó, no solo a hacer el trabajo de fin de máster, sino también a matricularme en el propio máster, era la investigación sobre lo que hace que percibamos a un profesor como buen docente o no, o dicho de otro modo, descubrir cuáles eran las *claves* para serlo.

A lo largo del máster he ido recibiendo el conocimiento necesario para, al menos, saber por dónde comenzar a investigar y de qué modo. Debo agradecer a docentes del master que nada tienen que ver con el ámbito del TFM y por supuesto a mi director de TFM por haberme dado las claves necesarias para saber cómo iniciar una investigación. Probablemente el propio TFM sea una buena muestra de todos los errores que cometo, al ser este el primer trabajo, teniendo esto en cuenta tener acceso a la Red de Evaluación Formativa y Compartida y a sus datos ha sido un honor.

Profundizar a partir del TFM en el ámbito de la investigación docente me permitirá comprender los esfuerzos que desde muchas instituciones se llevan a cabo para intentar detectar, analizar, proponer y mejorar el sistema educativo. Se comprende también que este proceso es lento no solo por los plazos que la investigación-acción supone, sino porque en definitiva son las personas las que componen cada muestra por lo que cambiar ésta de manera radical puede llegar a ser una cuestión generacional, más aún cuando el intento de mejora no corresponde a pequeños grupos poblacionales.

El uso de *la percepción de competencia del alumnado* puede parecer en inicio un indicador demasiado subjetivo como para ser tenido en cuenta con el fin de establecer conclusiones o

tomar decisiones en base a él. No obstante cuando los tamaños muestrales son amplios y las preguntas son concretas permite realizar un esbozo de la realidad de los graduados sin necesidad de esperar a que esos graduados desarrollen su labor docente. Ejemplificando esto con el propio trabajo: si los graduados se perciben a sí mismos poco competentes en lengua inglesa puede no ser necesario esperar a comprobarlo de manera empírica.

No quiero decir con ello que no sean necesarios estudios longitudinales o seguimientos de los mismos, todo lo contrario, este puede ser un buen punto de partida.

10. REFERENCIAS

- ANECA. (2005a). Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. (Vol. 1). Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- ANECA. (2005b). Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf
- Arribas, J. M., Manrique, J. C., y Taberner, 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.
- Barrientos Hernán E, (2013). La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3413>
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. D. L. P., Sierra, J. C., & Quevedo-Blasco, R. (2009). Ranking de 2008 en productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 21(2), 304-312.
- Campos, M.C., Ries, F.; Del Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216-229. Recuperado de: <http://www.cafyd.com/REVISTA/02405.pdf>
- Cañabate Ortiz, D., Falgàs, M., Aymerich Andreu, M., y Gras Pérez, M. E. (2014). Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios. *Educar*, 50(2), 427-441.
- Carreras, J., y Perrenoud, P.H. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Castro, B., y García, C. C. (2015). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Revista PULSO*, 35, 215-229.
- Cebrián de la Serna, M., y Bergman, M. E. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-22.
- Cerezo, C. R., Sánchez, M. L. Z., Rodríguez, M. N. R., y López, E. J. M. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 19, 62-68.
- Chivite, M. y Romero, M^aR. (2009). Evaluación de competencias con fuerte componente afectivo: un sistema de evaluación formativa y continua. En López, V.M. (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (104-107). Madrid: Narcea.

- Coll, C., y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Actas de la II reunión del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para américa latina y el caribe. Unesco-Prealc. Oficina regional de educación para américa latina y el caribe. Santiago de Chile, 11-13. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grintie>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Comisión Europea. (2003). El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Bruselas: CCE. Recuperado de: <http://www.ecm.ub.es/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf>
- Consejo Europeo. (2000). Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Corominas Rovira, E., Tesouro i Cid, M., Capell Castañer, D., Teixidó Saballs, J., Pèlach Busom, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336.
- Cózar R., Roblizo Colmenero, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133.
- Cózar R. et al. (2014). El tratamiento de la Competencia Digital en el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete. XXII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Toledo.
- Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Delors J. (1996) Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and applications*. (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diez González, M. C. D., Sanz, D. I. P., Sánchez, J. N. G., Cócó, B. M., Ramón, P. R., Fernández, M. L. Á., y Casares, M. I. M. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, 37(1), 45-56.
- Diniz, M. D. C. N. (2012). Estilos de aprendizaje y gestión-conocimiento competencias profesionales innovadoras en la percepción de los universitarios. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander.
- Fraille, A., López-Pástor V., Castejón, Romero (2014) Creación y desarrollo de una red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Actas de Tercer Congreso Internacional Multidisciplinar de Evaluación Universitaria. Recuperado de: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/lopez-pastor.pdf>
- Fuentes Muñoz, S. A., y Carmona Fernández, M. (2012). Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.

- Gallardo, M.A. (2006). Evaluación de las Competencias Profesionales para la Inserción Laboral de los Maestros de Educación Física. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 4(3), 9, 469-492. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?148>
- Gallego Ortega, J. L., Rodríguez Fuentes, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 20(2), 425-444.
- Galvis, R.M. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.
- González, J., y Wagenaar, R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- González-Cutre Coll, D., Sicilia Camacho A, (2009). Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., y 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
- Hamodi Galán, C., López Pastor, V. M., y López Pastor, A. T. (2014a). La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TESIS562-140728.pdf>
- Hamodi Galán, C., López Pastor, V. M., y López Pastor, A. T. (2014b). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación Educativa. REVALUE*, 3(1). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>
- Hortigüela D., y Pérez Pueyo, A. (2016). Influencia de la regulación del trabajo del alumnado universitario en la implicación hacia las tareas. *Psychology, Society y Education*, 8(1), 4. Recuperado de www.psyse.org/articulos/Hortiguelala%20et%20al.pdf
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2015). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41.
- Hortigüela-Alcalá, D., Salicetti Fonseca, A., Hernando Garijo, A. y Pérez-Pueyo, A. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física. Análisis de su percepción sobre la práctica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de Educación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 300-311.
- Izuquiza, D., Echeita, G., y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser 'profesorado inclusivo': un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 197-216.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 2006, vol. 106, no 4.

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, 89, 16241-16260.
- López Pastor, V. M. (2010) El papel de la Evaluación Formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. Recuperado de: http://red-u.net/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf
- López Pastor, V. M., Martínez, L. F., y Julián Clemente, 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. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19.
- López Pastor, V. M., y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *TESI*, 13(3), 317-341
- López Pastor, V.M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 3(31), 295-296.
- López-Pastor, V. M.; Pérez-Pueyo, A.; Barba Martín, J. J.; Lorente-Catalán, E. (2016) Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura_Ciencia_Deporte (CCD)*, 11(31), 37-50.
- Marrahí Murillo, M. (2012). Evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2467>
- Martínez Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 242-250.
- Martínez Muñoz, Luis Fernando; Castejón Oliva, Francisco Javier y Santos Pastor, M^a Luisa (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *REIFOP*, 15 (4).
- Máster Universitario Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León. Trabajo Fin de Master (TFM). Recuperado de <http://posgradodeportes.unileon.es/documentos/normativaTFM9-15def.pdf>
- MEC (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. Documento de trabajo, 21 de diciembre de 2006. (Disponible en www.mec.es)
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía, 15-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/270158713_La_Universidad_ante_la_nueva_cultura_educativa_ensear_y_aprender_para_la_autonomia/links/54a1566f0cf267bdb902b593.pdf
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno Murcia, J. A., y Silveira Torregrosa, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 277-292.

- Navarro, V., Santos, M.L., Buscà, F., Martínez-Mínguez, M.L., y Martínez-Muñoz, L.F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 1-13.
- Navarro, V., Pintor, P., Jiménez, F., Hernández, V.M., Souto, R., Quirce, C., Hernández Abad, C.D. Hernández, J. y Fernández, J.M. (2014). Experiencias de evaluación del aprendizaje desde un enfoque competencial y formativo. Jornadas de Innovación de La Universidad de La laguna. ULL. Tenerife
- OECD (2001). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Pereira- Puga, M. (2011). Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados (con modelos de ecuaciones estructurales). *Aula abierta*, 39(3), 73-84.
- Pérez Pueyo Á., Tabernerero Sánchez, B., Lopez Pastor, V. M... (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Resolución de 20 de noviembre de 2015, del Rectorado de la Universidad de León, 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 de noviembre). Recuperado de <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/11/27/pdf/BOCYL-D-27112015-1.pdf>
- Rodríguez Esteban, A, y Viera Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 27-47.
- Rodríguez, F. (2000). Las actitudes del profesorado hacia la informática. *Pixel-Bit: Revista De Medios y Educación*, 15, 91-103.
- Roig, R. y Pascual, A.M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d' innovació educativa*. 9, 53-60
- Romero, C., Zagalaz, M. L., Romero, M. N., y Martínez, E. J. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 19, 62-68. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34641>
- Romero, M., Gisbert, M. y Carrera, F. X. (2009). Centro virtual de recursos de tecnología educativa: Una herramienta para la formación de maestros en TIC. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (2). Recuperado de: http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n2-romero_etal
- Ruiz, I., Anguita, R., y Jorrín, I. M. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 357-368.
- Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29.

- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 35-55.
- Zabala, A., y Arnau L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.

11. ANEXO. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA (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

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?

	nada	poco	medianamente	mucho	muchísimo
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
	0	1	2	3	4
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					
1.23.- Conocer características de la organización de los centros educativos					
1.24.- Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa					
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					

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
	0	1	2	3	4
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					

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 recomendara 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	22-23	24-25	26 o más
1	2	3	4

Acceso a la universidad:

Bachillerato LOGSE	FP-TAFAD	Mayor de 25 años	Segunda titulación	Adaptación al Grado
1	2	3	4	5