

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA



MÁSTER UNIVERSITARIO EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA
IVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2011-2012

Elaborado por María Marrahí Murillo
Tutorizado por Víctor López Pastor

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

AGRADECIMIENTOS

No puedo comenzar este trabajo sin antes detenerme un momento para transmitir los más sinceros agradecimientos a la persona que han hecho que este trabajo hoy sea una realidad, Víctor López Pastor, por su profesionalidad, por su gran dedicación, su paciencia y su empeño por que nosotros consigamos nuestros objetivos. A todos aquellos magníficos profesores con los que afortunadamente contamos en nuestra escuela, Andrés, Roberto, Suyapa, Gea...siempre tienden la mano para ayudarte, gracias a todos.

No puedo olvidarme de las personas que han tenido una palabra de ánimo cuando la he necesitado, personas importantes que siempre han estado ahí para apoyarme, Rosa y Alberto, a ellos muchas gracias. A mi hermano que siempre lo deja todo por ayudarme cuanto más lo necesito y sin él, esto tampoco hubiese sido posible.

Un “gracias” colectivo a todos mis compañeros del Máster, de los que me llevo grande amigos. Amigos, ya no solo compañeros, con los que he aprendido y compartido momentos inolvidables, la mejor de mis experiencias.

Espero que el esfuerzo de todos sea fruto de un buen resultado y que ningún obstáculo nos detenga y luchemos siempre por conseguir nuestros sueños.

RESUMEN

Este estudio de investigación tiene como objetivo conocer la valoración del uso de instrumentos y sistemas de evaluación formativa desde tres perspectivas, profesorado, alumnos y egresado, en las asignaturas impartidas en la formación inicial del profesorado. Una vez documentados sobre la temática podemos decir que el uso de sistemas de evaluación parece contribuir a mejorar el aprendizaje y la motivación del alumnado.

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 74 alumnos, 13 egresados y 15 profesores de la Escuela de Magisterio de Segovia de la especialidad de Educación Física. La obtención de los datos se ha realizado mediante un cuestionario validado, compuesto por 10 ítems con 5 respuestas alternativas en escala de 0-4. El análisis de los datos se ha realizado mediante el programa estadístico SPSS 15.0, realizando un análisis descriptivo y un análisis univariante. Una vez obtenidos los datos, se ha realizado un análisis descriptivo del porcentaje obtenido para cada ítem y una comparación entre variables.

Los resultados indican que: (1) existe coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación, (2) los tres colectivos coinciden en que la capacidad de "comprender" es la más importante para la formación como docentes (3) el instrumento de evaluación más utilizado por el docente no se corresponde con el que consideran más importante para el desarrollo de competencias para ser profesor.

Palabras clave:

Evaluación formativa, metodologías activas, formación inicial del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior.

This research study aims to determine the use of assessment tools and formative assessment systems from three perspectives, faculty, and graduate students in the subjects taught in initial teacher training. Once documented on the subject we can say that the use of assessment systems seems to help improve learning and student motivation.

The study was conducted with a sample of 74 students, 13 graduates and 15 teachers of the School of Education of Segovia of Physical Education. The data collection was performed using a validated questionnaire consisting of 10 items with five alternative answers in 0-4 scale. The data analysis was performed using SPSS 15.0, analyzing descriptive and univariate analysis. After obtaining the data, we have conducted a descriptive analysis of the percentage obtained for each item and a comparison between variables.

The results indicate that: (1) there is consistency between the syllabi and assessment system, (2) the three groups agree that the ability to "understand" is the most important for training as teachers (3) the assessment tool most used by the teacher does not correspond to the one considered most important for the development of skills to be a teacher.

Keywords:

Formative assessment, active methods, Pre-service Teacher Education, European Higher Education Area.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. REVISIÓN ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
4.1. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA.....	4
4.2. EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN FORMATIVA.....	9
4.3. ANTECEDENTES	14
5. MARCO TEÓRICO	20
6. METODOLOGÍA.....	22
6.1. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	23
6.2. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	23
6.3. MUESTRA	24
6.4. CRITERIOS DE RIGOR.....	25
7. RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	26
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	58
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
10. ANEXOS.....	64

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Revisión de investigaciones sobre evaluación formativa en docencia universitaria.....	8
TABLA 2. Revisión de experiencias sobre evaluación formativa en docencia universitaria.....	13
TABLA.3. Resumen de los artículos correspondientes a los antecedentes de la investigación.....	18
TABLA 4. Sistemas de evaluación en función del programa.....	27
TABLA 5. Sistemas de evaluación en función de la información de los aprendizajes	27
TABLA 6. Diferencias sobre la percepción de la frecuencia de información de los aprendizajes	28
TABLA 7. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de recordar.....	28
TABLA 8. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de aplicar	29
TABLA 9. Diferencias entre grupos sobre la percepción de la presencia de la capacidad de aplicar.....	29
TABLA 10. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de comprender	30
Tabla 11. Diferencias entre los tres grupos sobre la presencia de la capacidad de comprender	30
TABLA 12. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de analizar	31
TABLA 13. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de sintetizar	31
TABLA 14. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de valorar.....	32

TABLA 15. Diferencias en la percepción los tres grupos sobre la presencia de la capacidad de valorar	32
TABLA 16. Importancia de la capacidad cognitiva de recordar para la formación de los alumnos.....	33
TABLA 17. Diferencias en la importancia de la capacidad de recordar para la formación de los alumnos.....	33
TABLA 18. Importancia de la capacidad cognitiva de aplicar para la formación de los alumnos.....	34
TABLA 19. Importancia de la capacidad cognitiva de comprender para la formación de los alumnos.....	34
TABLA 20. Importancia de la capacidad cognitiva de analizar para la formación de los alumnos.....	35
TABLA 21. Importancia de la capacidad cognitiva de sintetizar para la formación de los alumnos.....	36
TABLA 22. Importancia de la capacidad cognitiva de valorar para la formación de los alumnos	36
TABLA 23. Grado de coherencia entre elementos del programa y el sistema de evaluación.....	37
TABLA 24. Grado de coherencia entre los contenidos y el sistema de evaluación.....	38
TABLA 25. Comparación grupos opinión relación contenidos con el sistema de evaluación.....	38
TABLA 26. Grado de coherencia entre competencias docentes y el sistema de evaluación.....	39
TABLA 27. Comparación grupos opinión coherencia competencias docentes y el sistema de evaluación	39
TABLA 28. Grado de coherencia entre elementos del programa y el sistema de evaluación.....	40
TABLA 29. Grado de coherencia entre la evaluación y la calificación obtenida.	41

TABLA 30. Frecuencia de uso del examen.....	41
TABLA 31. Comparación valoraciones entre los grupos sobre la frecuencia de uso del examen	42
TABLA 32. Frecuencia de uso del instrumento de seguimiento de los alumnos	43
TABLA 33. Frecuencia de uso de las pruebas físicas prácticas	43
TABLA 34. Frecuencia de uso de trabajos prácticos	44
TABLA 35. Comparación valoraciones entre los grupos sobre la frecuencia de uso del los trabajos práct.	44
TABLA 36. Grado de coherencia uso del examen y el desarrollo de competencias para ser profesor	45
TABLA 37. Grado de coherencia seguimiento alumnos y el desarrollo de competencias para ser profesor	46
TABLA 38. Grado de coherencia uso de pruebas físicas prácticas y el desarrollo de competencias para ser profesor.....	46
TABLA 39. Grado de coherencia uso de trabajos y el desarrollo de competencias para ser profesor	47
TABLA 40. Grado de acuerdo con: interacción prof-estud. Favorece el proceso de evaluación.....	48
TABLA 41. Grado de acuerdo con: la realización de pruebas de evaluación se avisan con antelación.....	48
TABLA 42. Grado de acuerdo con: las prueba de evaluación son acordadas con el profesor.....	49
TABLA 43. Diferencias entre colectivo ante que las pruebas de eval. parten del acuerdo con el profesor	49
TABLA 44. Grado de acuerdo con: la recogida de información genera tensión en los estudiantes.....	50
TABLA 45. Grado de acuerdo con: la recogida de información fomenta motivación por el aprendizaje.....	51

TABLA 46. Grado de acuerdo con: la evaluación positiva influye en la autoestima del estudiante.....	51
TABLA 47. Grado de acuerdo con: conocer previamente el sist. de evaluación favorece el proceso de apren.	52
TABLA 48. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por consecuencias del programa	53
TABLA 49. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por la actitud del profesor	53
TABLA 50. Diferencias opinión grupos 2 a 2, sobre el no adecuado sistema debido a la act. del prof.	54
TABLA 51. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por falta de organización y spac.....	54
TABLA 52. Diferencias grupos, 2 a 2, en cuanto a problemas organización espacio y tiempo	55
TABLA 53. Grado de acuerdo en que la calificación es decidida por el profesor	55
TABLA 54. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica..	56
TABLA 55. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica ...	57
TABLA 56. Diferencias valoración evaluación mediante calificación dialogada y consensuada.....	57
TABLA 57. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica ...	58

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento atiende a la normativa de ser elaborado para poder finalizar los estudios de postgrado, concretamente el MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN. Como bien se indica estamos frente un trabajo de investigación, basado en un tema de interés actual para algunos autores desde la incorporación al Estado Europeo de Educación Superior (EESS) de las universidades españolas.

El tema central de esta investigación está basado en los sistemas de evaluación utilizados en el contexto universitario, temática que en la actualidad despierta el interés del profesorado, intentando cambiar las estrategias de aprendizaje y sistemas de evaluación en el aula, con el objetivo de adaptarse al EESS. La temática del proyecto está dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, es un tema relevante y la investigación está delimitada al ámbito universitario, concretamente a la formación inicial del profesorado de educación física.

La estructura del trabajo se basa en una serie de puntos que van a introducir al lector de forma progresiva en la temática y en la propia investigación realizada. Primero nos encontramos con la presente introducción, seguidamente vamos a exponer los *objetivos*, que muestran aquello que nosotros queremos conocer llevando a cabo esta investigación. Siguiendo con la *justificación*, vamos a encontrar las razones sobre la elección del tema y el interés que despierta en la persona que realiza el trabajo. Nos vamos a encontrar con una visión global de la temática a partir de una *revisión del estado de la cuestión*, unificada en una revisión bibliográfica, dividida en tres partes: investigaciones, experiencias y antecedentes. Nos encontraremos un breve *marco teórico*, donde se habla de los términos básicos de la investigación.

Entrando más de lleno en la investigación, vamos a encontrar la *metodología* utilizada, dividida en tres puntos: muestra, instrumento de recogida de datos, técnica de análisis de datos y criterios de rigor científico. En el apartado de los *resultados* se presentan una serie de tablas que explican los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios. Por último, en el apartado de *conclusiones* se establece una comparación

entre los objetivos propuestos inicialmente y los resultados obtenidos y unas *recomendaciones* para seguir trabajando en esta línea de investigación. Tras ellas, se encuentran las *referencias bibliográficas* consultadas a lo largo de la elaboración del trabajo y los anexos.

Deseamos que aprendan con nuestro trabajo y disfruten con su lectura tanto como nosotros en su elaboración.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio se centra en conocer la utilización y valoración de sistemas de evaluación formativa, en la formación inicial del profesorado (FIP), en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, desde la percepción de los alumnos de último curso de formación como Docentes, alumnos egresados y profesorado del centro.

Este objetivo general lo hemos dividido en cinco objetivos de estudio:

1. Conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor en el aula para la formación de los alumnos.
2. Conocer la importancia que tiene para cada uno de los tres colectivos (alumnos, egresados y profesores) la presencia de capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación.
3. Conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación.
4. Conocer la percepción de los tres colectivos en cuanto a la relación que existe entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias docentes.
5. Conocer la valoración de los alumnos, egresados y profesores en relación al uso de los diferentes sistemas de evaluación que se utilizan en las asignaturas cursadas.

3. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido como trabajo de Fin de Máster es: “La evaluación formativa en la Formación Inicial del Profesorado”, ha sido elegido tras el interés personal de conocer en profundidad los beneficios e inconvenientes que aporta el uso este tipo de sistemas en el ámbito universitario. Tras recibir mi formación como maestra en la Escuela de Magisterio de Segovia, donde se lleva a cabo esta investigación, he podido vivir en primera persona el uso de diferentes sistemas de evaluación. Como consecuencia de ello, entiendo que la evaluación formativa es un buen medio para ayudar aprender mejor. Por ello considero interesante investigar sobre esta temática.

Otra razón que justifica mi elección por el tema, se remonta a la formación recibida en el Máster de Investigación en Educación, donde tuvimos la oportunidad de conocer el funcionamiento de la “Red de Evaluación Formativa”, en la asignatura de “Investigación Aplicada a la Evaluación Educativa” llevada a cabo por el profesor Víctor López, que así mismo realiza la función de tutor en el presente trabajo fin de Máster (TFM).

Estoy de acuerdo con las ideas que exponen los autores que trabajan sobre esta temática (Dochy, Segers y Dierick, 2002; Pérez-Pueyo et al., 2008; López et al .2009) en lo que se refiere a las ventajas del uso de este sistema de evaluación cuando es llevado a cabo en el aula. A pesar de ello, no hay que olvidar que existen algunos puntos débiles que pueden ser mejorables en la práctica. Es importante seguir investigando sobre ello para mejorar esos inconvenientes que reflejan el uso de la evaluación formativa en el aula universitaria. Intentamos conocer la opinión de las personas que viven en primera persona el uso de ésta y la valoración de hacen de ello para poder cambiar y desarrollar mejor este tipo de sistemas, para contribuir a una mejora de la enseñanza. En este trabajo se recoge la opinión de tres colectivos, como son los alumnos, egresados y profesorado, los tres colectivos forman parte de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Hemos elegido esta muestra porque son la representación básica para ver los distintos puntos de vista que existen y poder así contrastar los resultados obtenidos.

Con este pequeño trabajo de investigación, pretendo contribuir a un cambio de sistemas de enseñanza en el aula universitaria, atribuidos a cambios en el desarrollo de los programas de las asignaturas, programas orientados hacia aspectos más formativos y participativos, adaptándose a los objetivos propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior, concretamente en la formación inicial del profesorado.

4. REVISIÓN ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado vamos a realizar una revisión de artículos publicados sobre la temática. La evaluación formativa en la enseñanza superior es una línea de investigación de reciente tradición en España. Vamos a ir repasando algunas obras publicadas sobre esta temática. Para ello hemos dividido la información en tres partes: (1) la primera de ella, centrada en investigaciones sobre evaluación formativa, (2) la segunda, basada en experiencias sobre evaluación formativa y (3) finalmente, los antecedentes a la investigación.

4.1. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Para completar este apartado nos centramos en autores como Arandia, Alonso y Martínez (2010), Buscà et al. (2011), Dochy, Segers y Dierick (2002), Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011), Pérez-Pueyo et al. (2008), López (2006), entre otros.

Dochy, Segers y Dierick (2002) realizan una revisión de estudios sobre la utilización de la evaluación en docencia universitaria. Se centran en la necesidad de realizar cambios clave en la evaluación y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Con las nuevas formas de educación se ve la necesidad de realizar cambios en los criterios de evaluación, lo que denominan “una nueva era de evaluación”. Realizan investigaciones partiendo de nuevas formas de evaluación: evaluación por portafolios; la evaluación reconceptualizada en la práctica: El uso de casos para una Prueba General; autoevaluación; evaluación entre iguales y coevaluación. Los resultados indican que estos métodos proporcionan participación al alumno (sujeto activo), tanto la responsabilidad para alcanzar retos académicos como, en el desarrollo y

uso de criterios de evaluación, aspecto que también forma parte del proceso de aprendizaje.

En Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) se exponen los resultados de experiencias de innovación educativa con sistemas de evaluación formativa, obteniendo resultados sobre ventajas, dificultades, soluciones y resultados académicos. Los resultados indican que este sistema contribuye a una mayor asimilación y relevancia de los aprendizajes, mayor implicación profesor-alumno, mayor aplicabilidad práctica de los contenidos de las asignaturas y relación directa con el desarrollo de competencias, aparece la coevaluación y la autoevaluación y mejora la calificación. En cuanto a las dificultades los resultados indican que existen resistencias a causa de la inseguridad que genera llevar a cabo este tipo de sistema de evaluación en el alumnado y parte del profesorado, supone mayor carga de trabajo, el proceso necesita mayor organización y se dificulta el paso de la evaluación a la calificación. Resultados que coinciden con López (2006), López, Martínez y Julián (2007), Vallés, Ruiz y Ureña (2011), Hamodi (2011). Proponen soluciones orientadas a evitar las resistencias hacia este tipo de evaluación como: proponer otro tipo de vías de evaluación, explicar minuciosamente al inicio todos los aspectos que van ligados a este proceso y proporcionar los contenidos esenciales de la asignatura. En cuanto a los grupos con exceso de alumnos, realizar agrupaciones y llevar un seguimiento de los mismos mediante tutorías. Los instrumentos de evaluación utilizarlos de forma progresiva para que el alumno se vaya familiarizando con ellos.

Pérez, Tabernero, López, Ureña, Ruiz, et al. (2008) determinan un listado de “cuestiones clave” para la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Cada cuestión-clave incluye los problemas que suelen surgir en la aplicación de estas formas de evaluación, así como un listado de posibles soluciones a cada problema y una reflexión sobre dicho aspecto-clave. La mayoría de los autores del estudio trabajan en centros de formación inicial del profesorado. Los resultados están basados en la experiencia práctica de un grupo amplio de profesores que llevan a cabo este tipo de sistemas de evaluación. Se lleva a cabo un análisis interpretativo de la información obtenida, mediante triangulación de datos de los grupos de trabajo y aportaciones individuales. Las conclusiones indican que es necesario

clarificar términos implícitos en la evaluación, la posible obligatoriedad de que el alumno realice el proceso de evaluación compartida y la viabilidad de este tipo de sistema de evaluación en la enseñanza universitaria.

López (2009) busca difundir el interés de desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria. Con ello busca conseguir que los alumnos obtengan mayor conocimiento y comprensión, así como favorecer el desarrollo de competencias de aprendizaje permanente y autorregulación de los aprendizajes. El autor afirma que este sistema contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite llevar a cabo una enseñanza activa y contribuye al desarrollo de competencias. Presenta técnicas e instrumentos para llevar a cabo este sistema de evaluación y propuestas genéricas de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria. También presenta diferentes experiencias de evaluación formativa y compartida llevadas a cabo en FIP, y una guía para su aplicación en docencia universitaria, con indicaciones sobre cómo hacer frente y solucionar los posibles problemas que pueden surgir durante su puesta en práctica.

Por su parte, autores como Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) realizan un estudio de casos sobre las prácticas de evaluación formativa y participativa aplicada en diferentes contextos de docencia universitaria. Estiman el impacto de su aplicación frente a las finalidades y principios del EEES. Destacan que la finalidad principal de la evaluación formativa es mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, aspecto que afirma y defiende Álvarez (2011). Los resultados indican que un 86,6% de los alumnos han optado por este modelo de evaluación formativo y continuo, un 10,9% un modelo por vía mixta y un 2,2% vía examen final. Observan una serie de ventajas e inconvenientes que consideran más importantes. En cuanto a las ventajas apuntan que Los sistemas de evaluación formativa suponen cambios en los objetivos del aprendizaje, metodología y evaluación, permite mejorar la relación profesor-alumno y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se aumenta la participación de éstos en la evaluación mediante la autoevaluación, coevaluación y evaluación dialogada, los resultados académicos son más satisfactorios que los obtenidos por sistemas tradicionales de enseñanza. Encuentran un inconveniente en cuanto a la carga excesiva de trabajo que supone llevar este tipo de procesos correctamente.

Arandia, Alonso y Martínez (2010) analizan el uso de la metodología dialógica en el aula universitaria. La muestra utilizada corresponde al colectivo de alumnos de Educación Social de la Universidad del País Vasco. Realizan una reflexión sobre la relación de los aprendizajes profesionales adquiridos en la universidad con las demandas de la sociedad actual, en relación al tipo de metodología de enseñanza. Los resultados indican que, un proceso de diálogo con el alumno en el aula ayuda a interiorizar los aprendizajes y a desarrollar una conciencia argumentativa y crítica. Como conclusión este tipo de metodología ayuda a que el alumno aprenda de forma constructiva y colectiva, además de aprender para ser ciudadanos dentro la sociedad en la que nos encontramos.

En Ibarra y Rodríguez (2010) se realiza un análisis sobre los sistemas de evaluación, criterios, normativas y procedimientos, especificados por las universidades, facultades y departamentos para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, reflejados en sus estatutos. Los resultados indican que la evaluación está orientada a la calificación, el aprendizaje no es reconocido como eje central en la normativa que regula la evaluación. Los estudiantes suelen ser objeto de medición, no se les ofrece la participación en el proceso de evaluación (sujetos pasivos), aspecto incoherente con los objetivos que plantea el EEES. Las guías de evaluación no recogen la participación de los alumnos en dicho proceso.

Vallés, Ureña y Ruiz (2011) analizan las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. Los resultados obtenidos indican que hay mayor implicación y motivación del alumno y del profesor, valoración positiva del alumno, mayor relación profesor-alumno, facilita la adquisición de competencias y aprendizaje autónomo, fomenta procesos metacognitivos, permite contextualizar la evaluación y renovar la práctica docente. En cuanto a los inconvenientes, los resultados muestran que hay una carga excesiva de trabajo para el alumno y el profesor, dificultades de organización si el grupo es numeroso, falta de costumbre al aplicar este tipo de evaluación e inseguridad por parte del alumno y el profesorado al llevarla a cabo y dificultad en el paso de la evaluación a la calificación.

Buscà, Cladellas, Calvo, Martín, Padrós y Capallonch (2011) contrasta el número de artículos publicados en revistas españolas sobre evaluación formativa en docencia universitaria. Valora las aportaciones realizadas en éste marco y especifica las particularidades y criterios de viabilidad que destacan los autores y autoras después de la implementación y puesta en práctica de la evaluación formativa. Los resultados indican que no hay muchos artículos publicados sobre evaluación formativa (los que hay son de carácter divulgativo) aunque han aumentado las aportaciones hacia este tema. Afirma que este sistema de evaluación no debe centrarse en los resultados académicos que se obtienen tras su aplicación sino que, deben ser participativos y formativos para un mayor aprendizaje, afirmación que se sustenta en los resultados obtenidos del estudio de casos en Buscà et al. (2010).

En la tabla 1, se recoge los artículos consultados para llevar a cabo la revisión sobre investigaciones en evaluación formativa. En ésta destacamos el autor y año del artículo o libro, título del mismo y los aspectos más destacados de cada uno. Se organiza por orden cronológico según el año de publicación del documento.

TABLA 1. Revisión de investigaciones sobre evaluación formativa en docencia universitaria

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
Dochy, Segers, y Dierick (2002)	Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Presentan los cambios necesarios en el aprendizaje y en consecuencia en la evaluación de los alumnos. - Defienden que las nuevas formas de ver la educación es imposible sin cambios en la evaluación.
Pérez, Taberero, et al. (2008)	Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica.	<ul style="list-style-type: none"> -Necesidad de clarificar términos implícitos en la evaluación. -Viabilidad en el desarrollo de este tipo de sistemas en enseñanza universitaria.
Zaragoza, Luis-Pascual, y Manrique, (2009)	Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa.	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor asimilación de los aprendizajes. -Mayor interacción profesor-alumno. -Mayor desarrollo de competencias de profesionales. -Aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación, mejora de la calificación. -Exceso de carga de trabajo. -Dificultad en el paso de la evaluación a la calificación.
López (2009)	Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis y presentación de la temática de la evaluación formativa en docencia universitaria. -Presentación de experiencias y de una guía de intervención docente

Arandia, Alonso-Olea, y Martínez-Domínguez (2010)	La metodología dialógica en las aulas universitarias.	-Se investiga que esta metodología es un medio de aprendizaje que beneficia a los alumnos en la construcción e interiorización de su propio aprendizaje. -Le preparara para enfrentarse a las demandas de la sociedad actual.
Ibarra, y Rodríguez-Gómez (2010)	Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad	Se Analizan, describen y caracterizan los actuales sistemas de evaluación especificados por las universidades, facultades y departamentos para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y concretados en sus estatutos. -Constatan la necesidad de realizar cambios en la normativa de la evaluación del aprendizaje y procesos de formación del profesorado
Buscà, Pintor, Martínezy Peire (2010)	Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008.	-Revisión de estudios de caso sobre evaluación formativa en docencia universitaria. -Finalidad principal mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. -Criterios dirigidos al autoaprendizaje. -Evaluación entre iguales.
Buscà, Cladellas, Calvo, Martín, Padrós y Capallonch (2011)	Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009	-Escasos artículos publicados sobre evaluación formativa. -Aumento de publicaciones en los últimos años. -Estos sistemas de evaluación deben ser participativos y formativos para un mayor aprendizaje, no deben centrarse en los resultados académicos que se obtienen
Vallés, Ureña y Ruiz (2011)	La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de casos	-Aumento de la participación y motivación del alumnado y profesorado. -Mejora el rendimiento académico. -Mayor relación profesor-alumno sobre el proceso de aprendizaje. -Facilita adquisición de competencias de aprendizaje. -Permite renovar la práctica docente. -Carga excesiva de trabajo para el alumno y el profesor -Falta de costumbre e inseguridad ante el uso de este sistema de evaluación -Dificultad en el paso de la evaluación a la calificación.
Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, y Palacios (2011)	Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado.	-Se analizan las percepciones de profesores y alumnos sobre aspectos metodológicos, de evaluación y desarrollo de competencias -Ambos colectivos coinciden que se hace uso de los cuadernos de campo y de la lección magistral de forma habitual. -Difieren en el uso de metodologías activas, exposiciones orales, procedimientos de autoevaluación, conexión de las sesiones prácticas a un contexto profesional.

4.2. EXPERIENCIAS EN EVALUACIÓN FORMATIVA

En este apartado se ha llevado a cabo una revisión de artículos sobre experiencias en la utilización de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. Para ello nos hemos centrado autores como Chivite y Romero, 2009; López, Martín y Julián, 2007; Martínez, Martín y Capllonch, 2009; Nuñez y Díaz, 2008; Ruiz et al., 2008; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011. Cada uno de estos autores expone su experiencia tras aplicar una evaluación formativa en un contexto universitario, aportando ventajas e inconvenientes que conlleva la aplicación de éste sistema, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y su propia práctica docente.

Ruiz et al. (2008) realiza dos comunicaciones en torno a experiencias con evaluación formativa en la universidad en las asignaturas de educación física base y balonmano, estudian la posibilidad de desarrollar un sistema de evaluación formativa y compartida en dicho contexto, al igual que Núñez et al. (2008) que persigue el mismo objetivo para la asignatura de actividad física y del deporte. Ambos comprueban los resultados de una evaluación compartida en la formación inicial mediante cuestionarios iniciales, autoevaluación y finales, diario del profesor, portafolios y examen final. En Ruiz et al. (2008) obtienen resultados positivos, aunque se ve la necesidad de dar varias opciones de evaluación, no solo la opción de formativa y continua. Núñez et al. (2008) hablan de una participación desigual de los miembros del grupo, mejora del aprendizaje, la continuidad del trabajo comporta mayor implicación del alumno y que no abandone la asignatura al final y descompensación de la dedicación entre trabajo y la traducción de la calificación.

En López (2008) se muestran los resultados de una experiencia llevada a cabo con los alumnos de formación inicial del profesorado, de la especialidad de Educación Física. La experiencia consiste en la puesta en práctica de un sistema de evaluación formativa y compartida en el aula. Los resultados indican que existen numerosas ventajas tras la aplicación de este sistema como, mayor implicación y motivación del alumno, que mejora significativamente el rendimiento académico y mayor desarrollo de competencias profesionales. Existen dificultades e inconvenientes mejorables con una buena planificación docente y su evaluación continua.

Martínez-Mínguez y Ureña (2008) muestran los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida llevada a cabo en la formación inicial del profesorado en la especialidad de educación infantil en la asignatura “desarrollo psicomotor”. Los resultados demuestran que al aplicar un sistema de evaluación formativa y compartida el alumnado está más motivado y se implica activamente en su aprendizaje; adquieren las capacidades necesarias para afrontar situaciones conflictivas en un contexto académico y profesional; se requiere ajustar la carga de trabajo a los créditos ECTS; es necesaria la implicación del profesor para que este proceso sea favorable.

Chivite y Romero (2009) llevan a cabo una experiencia de evaluación formativa y continua en una asignatura de la licenciatura de CC de la Actividad física y el Deporte. La muestra abarca un total de 50 alumnos, para los que se han diseñado instrumentos de evaluación (cuestionario inicial, hojas de sesión, hojas de autoevaluación, cuestionario final) para llevar a cabo dicha experiencia. Destacan una serie de ventajas e inconvenientes. En cuanto a las ventajas los resultados indican que la evaluación se fija en los objetivos del programa, este sistema facilita la evaluación inmediata de la evolución del alumno y tomar decisiones en el momento oportuno para su mejora, favorece la relación con el alumno y la implicación de éste en la materia, es una alternativa a las pruebas finales tradicionales, el profesor ha sido mejor valorado por los alumnos en su evaluación. Respecto a los inconvenientes desatacan el exceso de tiempo necesario para llevar a cabo el proceso correctamente, los aspectos afectivos son difíciles de traducirlos a la calificación.

Generelo, Julián, Zaragoza (2009) llevan a cabo una experiencia en primer curso de Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El estudiante tiene la opción de elegir entre dos vías de de evaluación, continua o final. Frente a la evaluación continuo destacan una serie de ventajas e inconvenientes. En cuanto a las ventajas, exponen que el sistema de calificación es justo, favorece la participación, implicación activa y esfuerzo continuo, la evaluación es una guía para el trabajo del alumnado y les ayuda a trabajar, promueve contenido para tutorías. Respecto a los inconvenientes, destacan que requiere mucha dedicación, los ficheros no se llevan al día, las lecturas se dejan para el final, difícil obtener sobresaliente al ser varias pruebas las que forman parte de la calificación, conformismo con la calificación notable, ningún alumno fue a la

entrevista para optar a Matrícula de Honor, cuesta animar a los alumnos para que hagan uso de las tutorías.

Martínez, Martín y Capllonch (2009) dan a conocer los resultados de una experiencia realizada por profesores de distintas universidades de formación inicial del profesorado, para demostrar de qué forma una práctica de trabajo colaborativo puede ayudar a mejorar la formación y desarrollo profesional del profesor universitario, obteniendo resultados mediante ciclos de reflexión acción, procesos de formación continua motivadores para el profesorado que ha compartido este espacio de reflexión y trabajo, que ha conseguido una actualización docente, haciendo realidad espacios formativos de desarrollo profesional.

En Rodríguez, Ibarra y Gómez (2010) se analiza y describe el uso de la autoevaluación en un contexto mixto a través del uso de las nuevas tecnologías. El estudio se basa en una muestra de 94 alumnos matriculados. Los resultados indican que sólo el 58, 5% realizaron el cuestionario inicial y final respecto a los 94 matriculados. El análisis de los datos demuestra que los alumnos consideran que es un proceso eficaz, pueden observar la evolución de sus aprendizajes del inicio y al final, donde comprueban que son más competentes. La autoevaluación es recomendable, porque el alumno analiza críticamente tanto potencialidades como sus carencias, mediante la reflexión y argumentación. Con el uso de las TIC's pueden comparar sus respuestas con las de los compañeros, desarrollando así un pensamiento crítico, aspecto que coincide con otros estudios de estos autos Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010) y autores como Arandia, Alonso, Martínez (2010).

Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012) realizan un análisis de la participación de los alumnos mediante instrumentos de evaluación, como la evaluación entre iguales en el ámbito universitario, en lo que se refiera a las características de este modelo de evaluación, las dificultades en la práctica y los beneficios que estudiantes y profesores consiguen con este tipo de evaluación llevada a cabo en el aula universitaria. Presentan estrategias dirigidas al profesorado, que permitan llevar al cabo este tipo de evaluación, con ejemplos sobre la misma. Los resultados indican que los estudiantes valoran de forma muy positiva la participación en este tipo de evaluación. Mejora los procesos de

aprendizaje, incrementan el rendimiento y el desarrollo de aprendizajes profundos, se adquieren competencias profesionales, desarrolla el pensamiento crítico, estrategias para la resolución de problemas, adquisición de habilidades interpersonales, capacidad de autoevaluación, evaluación de los compañeros, en definitiva los alumnos la consideran una práctica útil para su carrera profesional. Podemos ver aspectos comunes a Aranda, Alonso y Martínez (2010) en lo que se refiere a que ambas estrategias desarrollan el pensamiento crítico y son útiles para su carrera profesional.

En la tabla 2, se muestra la recopilación de los documentos consultados para llevar a cabo el presente apartado de revisión de experiencias sobre evaluación formativa. Se presenta ordenado cronológicamente en función del año de publicación del documento.

TABLA 2. Revisión de experiencias sobre evaluación formativa en docencia universitaria.

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
López, Martínez y Julián (2007)	La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados	<ul style="list-style-type: none"> -Se centra en desarrollar instrumentos de para llevar a cabo una evaluación formativa. -Contribuyen al desarrollo de un aprendizaje autónomo, mayor implicación del alumnado y proporcionan una atención más individualizada al alumnado.
Ruíz, Ureña, Alarcón, García-Pellicer, García-Giménez (2008)	Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura de balonmano.	<ul style="list-style-type: none"> -Encuentran positivo este tipo de evaluación pero consideran necesario ofrecer diferentes alternativas de evaluación a la formativa y continua.
Núñez, Edgar. y Díaz (2008)	Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte	<ul style="list-style-type: none"> -Destacan aspectos positivos y negativos ante la aplicación de este sistema de evaluación. -Mejora del aprendizaje -Participación desigual de los miembros del grupo.
López. (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	<ul style="list-style-type: none"> -Exponen los resultados de la puesta en práctica del sistema de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física. -Presentan ventajas, dificultades e inconvenientes.

Martínez y Ureña (2008)	Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor	<ul style="list-style-type: none"> -Dan a conocer los resultados de una experiencia de evaluación formativa y compartida en estudiantes de Magisterio de Educación Infantil. -Destaca que dicho sistema de evaluación motiva al alumno. -le hace partícipe de su aprendizaje. -favorece el desarrollo del trabajo autónomo y proporciona un mayor aprendizaje.
Martínez, Martín y Capllonch (2009)	Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa.	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso de formación continua estimulante y motivador para el profesorado que ha compartido este espacio de reflexión y trabajo. -Actualización docente, compartiendo conocimientos de forma colaborativa, haciendo realidad escenarios formativos de desarrollo profesional.
Chivite, M. y Romero, M ^{ra} . (2009)	Evaluación de competencias con fuerte componente afectivo: un sistema de evaluación formativa y continua	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño de instrumentos de evaluación. -la evaluación formativa facilita la evaluación inmediata del alumno y la toma de decisiones. -Mejora la relación profesor-alumno. -Exceso de tiempo para llevar a cabo correctamente el proceso.
Rodríguez-Gómez, Ibarra y Gómez-Ruiz (2010)	Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> -Analizan y describen el uso de la autoevaluación en un contexto mixto y por medio de las TIC's. -Recomiendan el uso de éstas en el ámbito universitario, contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico del alumno
Ibarra, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz (2012).	La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> -Analizan el uso de una evaluación entre igual, beneficios para la formación de los estudiantes y estrategias dirigidas a los profesores para ser llevada a cabo en el aula. -Los alumnos valoran positivamente el uso de ésta, ya que mejora el aprendizaje, incrementa el admiendo, desarrolla un pensamiento crítico y adquieren competencias profesionales.

4.3. ANTECEDENTES

En este apartado vamos a realizar una revisión de los principales antecedente al estudio que estamos llevando a cabo.

En López (2006) puede encontrarse una revisión del estado de la cuestión sobre evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. La investigación se lleva a cabo mediante un proceso investigación-acción. Se analizan los puntos fuertes y puntos débiles que se han ido encontrado en los 11 años que se lleva aplicando este tipo de evaluación y se presenta una propuesta de evaluación para docencia universitaria.

Monjas (2009) lleva a cabo una experiencia en evaluación formativa, en la EU de Magisterio de Segovia, agrupando tres asignaturas del mismo curso en un único proceso de enseñanza-aprendizaje más globalizado, dentro de la especialidad de educación física (EF). La muestra es de entre 79 y 90 alumnos matriculados. Lleva a cabo instrumentos de aprendizaje como son un cuestionario inicial, un cuestionario final, cuaderno de campo, proyecto de aprendizaje tutorado, informe grupal y autoforme de la materia. Se presentan los principales resultados encontrados, los cuales muestran una serie de ventajas e inconvenientes que cabe destacar. Como ventaja expone que, este sistema es más formativo que el tradicional y se establecen conexiones con el aprendizaje de la asignatura. Como inconvenientes, existe un número excesivo de alumnos, requerimiento de un mayor esfuerzo para los alumnos y para el docente, y dificultad para llevar a cabo los trabajos en grupo. Se han obtenido unos resultados positivos, que indican que más del 90% de los alumnos supera la asignatura con una mayoría de calificación notable.

Posteriormente, Arribas, Carabias y Monreal (2010) realizan un estudio para analizar la percepción del profesorado, alumnado de último curso y egresados de los últimos tres cursos sobre la metodología, evaluación y desarrollo de competencias que predomina en la FIPEF en la EU. Magisterio de Segovia. Se trata de una evaluación diagnóstica de la situación de la docencia en la formación inicial del profesorado en dicho centro. El instrumento de recogida de datos es un cuestionario validado referente a la metodología, evaluación y desarrollo de competencias. Los resultados indican que (1) hay una gran utilización de metodologías activas y evaluación formativa que contribuyen al desarrollo de competencias; (2) se hace un uso habitual de medios audiovisuales; escasa utilización de seminarios y mesas redondas. (3) Se hace poco uso de portafolios o carpetas colaborativas, (4) exámenes orales o tipo test como instrumentos de evaluación; (5) los instrumentos de evaluación más utilizados habitualmente para la calificación son los exámenes escritos, de desarrollo o de preguntas cortas; (6) la autoevaluación, autocalificación o calificación dialogada es casi inexistente. (7) En lo que se refiere a las competencias docentes, concluyen que la participación en el centro e implicación del docente con las familias parecen ser las menos desarrolladas.

Un año más tarde, Hamodi (2011) lleva a cabo una investigación sistemática sobre el tipo de evaluación que se utiliza en este centro de formación inicial del profesorado, desde el punto de vista de alumnado, profesorado y egresados, a través de grupos de discusión llevados a cabo dentro de un proyecto de I+D desarrollado durante los años 2008-2011. Los principales resultados encontrados son los siguientes: la evaluación formativa recibe una valoración positiva por parte de las tres muestras (alumnado, profesorado y egresados), destacando que los egresados son los que más ventajas encuentran a este tipo de evaluación. Los resultados indican que mediante una evaluación formativa los alumnos obtienen mejores resultados, desarrollan la capacidad crítica y reflexiva y se considera más coherente con los principios del EEES. Por el contrario exige mayor carga de trabajo, hay exceso de alumnos por curso y tanto el profesor como el alumno necesita un periodo para adaptarse a este método. Estos resultados coinciden con Vallés et al. (2011). Por otra parte, demuestra que no se ha cambiado el rol adaptado a las exigencias del EEES en todos los alumnos. En cuanto a la autocalificación, evaluación dialogada o compartida los alumnos la consideran positiva, considerando negativa la calificación entre iguales.

En Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011) se analiza la percepción de los alumnos y profesorado en relación a la metodología, evaluación y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado. Mediante un cuestionario realizado por la muestra (estudiantes y profesores) y un posterior análisis de los datos mediante un estudio de frecuencias y Anovas, los resultados indican que profesores y alumnos no tienen las mismas percepciones, los profesores consideran que utilizan en mayor medida metodologías activas y procesos de evaluación formativa de lo que perciben los alumnos, entendiendo que así favorecen el desarrollo de competencias docentes, de lo que consideran los alumnos. Por el contrario existe un acuerdo por ambos colectivos respecto al escaso desarrollo de competencias en relación a la gestión del centro, a la información e implicación de las familias y la atención a la diversidad.

Hamodi y López (2012) exponen la valoración de alumnos y egresados sobre la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. La investigación se realiza mediante grupos de discusión. Los resultados indican que la evaluación formativa ayuda a aprender más y mejor y es un medio útil para educar. La evaluación colaborativa con el profesor es más aceptada que la calificación entre iguales. Se demanda que haya coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica educativa. Se pide una formación continua para aplicar lo experimentado a su práctica docente, empezando por el prácticum. Consideran necesario profundizar en los discursos de los alumnos de los que obtienen una opinión menos favorable, para encontrar los puntos débiles del y poder realizar las mejoras necesarias.

En Palacios y López (2013) se analizan los tipos de profesorado encargado de la formación de futuros maestros y profesores respecto a los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan para llevar a cabo su docencia. En los resultados se obtienen tres tipos de docentes, diferenciados por sus actitudes y sistemas de evaluación que utilizan. Profesor innovador, suele utilizar sistemas y procesos de evaluación formativa y continua, suele implicar al alumnado en los procesos de evaluación, utiliza portafolios y la calificación la obtiene de las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por el alumnado. El profesor tradicional, utiliza sistemas de evaluación sumativa y final, no implica al alumnado en los procesos de evaluación, la calificación proviene de un examen final o del examen y un trabajo que tiene poco peso en la nota final. El profesorado ecléctico, tiende a llevar a cabo algún proceso de evaluación formativa, desarrolla alguna implicación del alumnado en los procesos de evaluación, combina examen final con otras actividades de aprendizaje y evaluación, que tienen cierto peso en la calificación final. Los resultados obtenidos mediante el análisis de conglomerados de los datos obtenidos (escala de actitudes y dos cuestionarios) indican que un 25 % de los profesores atiende a un perfil de profesor innovador, un 26% a un profesor tradicional y un 49% a un perfil de profesor ecléctico.

La tabla 3, recoge los artículos consultados para desarrollar el apartado de antecedentes, destacando los aspectos más importantes de cada uno. Encontramos dichos artículos organizados por orden cronológico en función del año de publicación.

TABLA.3. Resumen de los artículos correspondientes a los antecedentes de la investigación.

AUTOR Y AÑO	TITULO	ASPECTOS MÁS DESCATADOS
López (2006)	El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia E.E.S.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> -Propuesta viable y adaptable a distintas circunstancias. -Incrementa el aprendizaje y rendimiento del alumno. -Alta fiabilidad en los procesos de autoevaluación. -Falta de experiencia y dificultad ante el uso de este tipo de sistema. -Negación del alumno para evaluarse.
López (2008)	Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas y experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia de una evaluación formativa en la Enseñanza Superior. -Favorece la enseñanza activa. -Mejora el aprendizaje. -Mejora la docencia.
Monjas (2009)	Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes.	<p>Experiencia docente, con la agrupación de tres asignaturas en un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ventajas enfocadas a que este sistema tiene un mayor carácter formativo. - Desventajas relacionadas con mayor esfuerzo para llevar a cabo la asignatura tanto para el profesor como para el alumno y las dificultades para llevar a cabo los trabajos en grupo.
Arribas, Carabias y Monreal (2010)	La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia.	<ul style="list-style-type: none"> -Hay gran utilización de metodologías activas y formativas en la formación de los futuros docentes. -El sistema de evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias. -Los instrumentos de evaluación más utilizados son los exámenes escritos. -Poca participación de las familias en el centro.
Hamodi (2011)	La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado (Trabajo fin de Máster) Universidad de Valladolid.	<ul style="list-style-type: none"> -Se centra en conocer y valorar la eficacia del sistema de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. -Destaca la valoración positiva por parte de los tres colectivos de alumnos, profesores y egresados.
Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios (2011)	Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> -Se analiza la percepción de los alumnos y profesorado en relación a la metodología, evaluación y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado. - Los profesores consideran que utilizan en mayor medida metodologías activas y procesos de evaluación formativa de lo que perciben los alumnos,
Hamodi y López (2012)	La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> -La evaluación formativa ayuda aprender más y mejor. -la evaluación colaborativa es más aceptada por los alumnos que la calificación entre iguales. -Necesidad de profundizar en los discursos que tienen una opinión menos favorable para poder llevar a cabo mejoras en los puntos débiles.

Palacios y López (2013)	Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -Se analiza el tipo de profesorado encargado de la formación de futuros maestros, en la Castilla y León -Los resultados muestran que en FIP existen tres tipos de profesorado, en relación con la evaluación utilizada: innovador, tradicional y ecléctico.
-------------------------	--	--

Tras la revisión literaria podemos decir que los estudios realizados se han centrado en conocer el estado de la cuestión, los puntos fuertes/ventajas y puntos débiles/problemas, así como posibles soluciones a la aplicación en el aula de una evaluación formativa.

En una primera instancia nos vamos a centrar en los puntos fuertes, que indican que mediante una metodología activa y una evaluación formativa el alumnado se involucra más en la asignatura, contribuye a mejorar el aprendizaje del alumno y a mejorar las relaciones profesor-alumno, ayuda a adquirir competencias profesionales y la fiabilidad en las calificaciones es mayor. Además tienen beneficios para el profesorado, ayuda a renovar su práctica docente.

En cuanto a los puntos débiles o problemas, sobre los cuales los resultados destacan que éste tipo de evaluación supone una mayor carga de trabajo para los alumnos y para el profesor. Hay una descompensación entre el trabajo y dedicación, y se dificulta la traducción de la evaluación a la calificación. Se dificulta el trabajo en grupos numerosos. Existe cierta inseguridad y resistencia por parte de los alumnos y del profesorado. Además este tipo de evaluación requiere mayor implicación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Se encuentra un problema en la necesidad de clarificar los términos implícitos en la evaluación.

En referencia a las soluciones (López et al, 2009; Pérez, Tabernero et al, 2008), se propone hacer obligatorio que alumno pase por un proceso de evaluación formativa, proponer distintas vías de evaluación que se ajusten a todas las particularidades, dividir los grandes grupos en pequeños grupos orientando su proceso de enseñanza aprendizaje mediante tutorías y hacer un uso progresivo de la autoevaluación y coevaluación para que el alumno vaya mediando con estos instrumentos de evaluación. Observamos aspectos que quedan por resolver, como el exceso de trabajo que tiene consecuencias negativas en la actitud o visión del alumno hacia este tipo de evaluación, así como la

evaluación vs a la calificación, que queda desarraigado un aspecto del otro y deberían ser términos consecuentes, consideramos que aún existe un vacío en el paso de evaluar a calificar.

Llegamos a la conclusión de que la evaluación formativa ayuda a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, no tiene por objetivo principal la calificación sino que el alumno haya aprendido durante el proceso y haya adquirido las competencias profesionales que se requiere. Por ello, los criterios de calificación no son resultado de una suma final, es el resultado de una evaluación continua durante todo el proceso a fin de que el alumno consiga llevar a la práctica los contenidos aprendidos por sí mismo orientado por el profesor. Con el objetivo de formar a personas competentes en su futura labor profesional.

5. MARCO TEÓRICO

Es importante comenzar este apartado situándonos en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS) donde queda inmerso nuestro trabajo de investigación. En la Declaración conjunta de los Ministerios Europeos de Educación, reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999, el proceso Europeo se convierte en una realidad. Pretende promover mayor movilidad estudiantil, estableciendo un sistema de créditos (ETCS) que se podrán conseguir en las Universidades que hayan formado parte del EESS (Declaración Bolonia, 1999)

La evaluación es uno de los elementos que requiere un cambio para adaptarse al nuevo EESS, en el que la Enseñanza Universitaria tome al alumno como protagonista de sus aprendizajes. Significa el paso de un “aprendizaje bancario”, donde es el profesor el encargado de transmitir los conocimientos al alumnos y éste los almacena, al “aprendizaje dialógico”, en el que es alumno es construye su aprendizaje/conocimientos mediante el diálogo con los demás (López, 2009).

Si nos centramos en el término principal de nuestra investigación la “Evaluación Formativa” vemos que ésta requiere la implicación del alumnado y del profesorado para

que se obtengan buenos resultados, así como una mayor relación y comunicación entre el profesor y el alumno para conocer mejor su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se adapta a los requerimientos del EESS. “Las demandas del EESS reclaman unos planteamientos de evaluación que conecten coherentemente con la metodología activa de enseñanza que plantea, los cuales conducen, indefectiblemente, a una evaluación formativa, que puede ser, además, compartida” (López, Martínez y Julián 2007, p.14).

Expertos en la temática exponen cómo ellos entienden la evaluación formativa.

Definen la evaluación formativa como “Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (López, 2012p.120)

Álvarez (2001) defiende que, mediante los procesos de evaluación, coevaluación, calificación dialogada, el alumno aprende y desarrolla la capacidad autocrítica. El profesor puede mejorar su práctica a partir de los resultados obtenidos por los alumnos y la valoración de éstos sobre los procesos de aprendizaje. “En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Álvarez, 2001, p.12).

Este tipo de evaluación, que supone grandes cambios en la Enseñanza Universitaria, tanto para los profesores como para los alumnos, proporciona beneficios que contribuyen a mejorar nuestro Sistema Educativo. Algunos autores como, Navarro, Santos, Buscà, Martínez-Mínguez y Martínez-Muñoz (2010), afirman que “la evaluación formativa es un modelo metodológico que proporciona sentido social a nuestra intervención, ya que la enseñanza siempre es un acto práxico compartido, de carácter y proyección social” (p.4).

Casanova define evaluación como:

[...] proceso paralelo al de enseñar y aprender, que va ofreciendo datos acerca de cómo se produce y, por ello, facilita la adopción de medidas o cambios inmediatos para mejorar las disfunciones que se produzcan o reforzar todo lo que esté dando buenos resultados. (Casanova, 2011, p. 84)

Nosotros consideramos que la evaluación formativa es un proceso mediante el cual el alumno aprende haciendo. Éste es consciente en todo momento de su propio aprendizaje, lo que le permite mejorar día a día. La evaluación formativa, vemos que ayuda al alumno adquirir competencias y ayuda a establecer mayor contacto con el docente.

6. METODOLOGÍA

De la muestra objeto de estudio seleccionada, alumnado, profesores y egresados, se han obtenido unos resultados a partir de un instrumento de recogida de datos y una técnica de análisis de los mismos, para comprar con el objetivo que pretendemos conseguir con esta investigación.

Si recapitulamos, el objetivo de nuestra investigación se centra en conocer la utilización y valoración de sistemas de evaluación formativa, en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF), en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, desde la percepción de los alumnos de último curso de formación como Docentes, alumnos egresados y profesorado del centro.

Este objetivo general lo habíamos dividido en cinco objetivos de estudio:

1. Conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor en el aula para la formación de los alumnos.
2. Conocer la importancia que tiene para cada uno de los tres colectivos (alumnos, egresados y profesores) la presencia de capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación.

3. Conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación.
4. Conocer la percepción de cada colectivo en cuanto a la relación que existe entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias docentes.
5. Conocer la valoración de los alumnos, egresados y profesores en relación al uso de los diferentes sistemas de evaluación que se utilizan en las asignaturas cursadas.

6.1. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento utilizado para la obtención de los datos, como hemos dicho anteriormente, ha sido un cuestionario diseñado “ad hoc”, validado previamente, para recoger la valoración que hace el alumnado de último año de carrera, profesorado del centro y egresados, sobre los sistemas de evaluación y calificación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF), atendiendo al conjunto de asignaturas de toda su formación. Dicho cuestionario consta de 10 preguntas con un total de 61 ítems, con una escala tipo Likert, graduada de 0-4, de modo que las respuestas ofrecen 5 alternativas:

(a)-en las preguntas de la 1 a la 4: 0=ninguna, 1=pocas, 2= algunas, 3=bastantes, 4=todas

(b)-en las preguntas de la 5 a la 10: 0=ninguna, 1=poco, 2=medio, 3=alto, 4=muy alto.

Los cuestionarios fueron recogidos por el equipo de investigación y por profesores colaboradores durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010. Los cuestionarios tenían un carácter anónimo y fueron autocumplimentados por los sujetos de la muestra.

6.2. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 19.0 para Windows. Para una mejor exposición en la memoria de los distintos resultados, se ha realizado la descripción de los resultados siguiendo el orden expuesto en estos 2 puntos: (1) Análisis general de las variables. Parámetros estadísticos individuales, (2) correlaciones entre variables. Análisis univariante.

1. Análisis general de las variables. Parámetros estadísticos individuales.

Para el análisis general de las variables se han empleado los métodos descriptivos básicos para las variables cualitativas obteniendo el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente y para las variables cuantitativas hemos obtenido el máximo, mínimo, media y desviación típica.

2. Correlaciones entre variables. Análisis univariante.

La comparación entre variables se ha realizado utilizando la prueba de **Kruskal-Wallis (Contraste para más de dos muestras independientes)** ya que es el método más adecuado para comparar poblaciones que utilizan datos cuyo nivel de medida es nominal u ordinal (categóricos). En nuestro caso, las variables están medidas en una escala ordinal ya que la opinión va de 0 a 2, dónde el 0 indica “Nada”, el 1 “Medio” y el 2 “Alto” y además disponemos de una variable nominal (colectivos de pertenencia) de tres grupos o niveles.

Si la prueba de Kruskal-Wallis nos lleva a concluir que existen diferencias entre los grupos considerados debemos explorar entre qué grupos se encuentra esas diferencias.

En este caso realizamos 3 pruebas **U de Mann-Whitney (Contraste para dos muestras independientes)** para comprobar si las diferencias están entre el profesor-alumno, profesor-egresado o egresado-alumno.

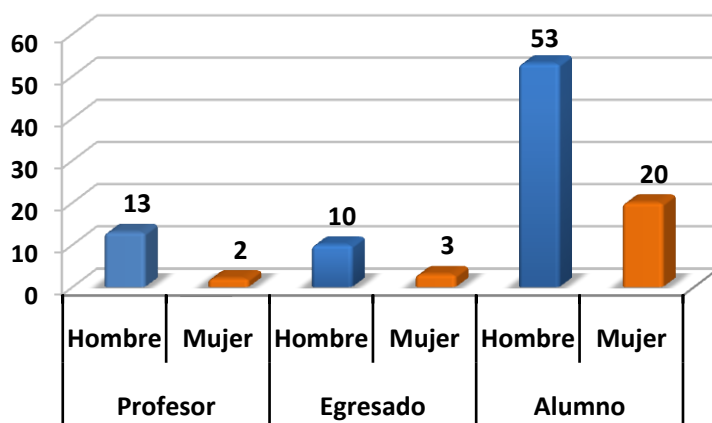
Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya p obtenida es menor de 0,05.

6.3. MUESTRA

El estudio se ha llevado a cabo con el profesorado, alumnado de último curso de EF, profesorado y egresados, de la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. La muestra está formada por 73 alumnos, 15 profesores y 13 egresados. En cuanto a la muestra de alumnos, es representativa de la población (120). En cuanto al sexo,

destacar que 72,6% de los encuestados del colectivo de alumnos son representativos del sexo masculino, y solo un 27,4% de mujeres. La media de edad es de 22 años. Se trata de alumnos pertenecientes a la titulación de maestro de Educación Física. En la muestra de los profesores, un 86,7% de los encuestados son representativos del sexo masculino, y solo un 13,3% son mujeres, la media de edad es de 45 años. Los egresados son el 76,9% hombres y el 23,1% mujeres, con una edad media de 25 años.

GRÁFICO FRECUENCIAS SEXO POR GRUPO



6.4. CRITERIOS DE RIGOR

Como trabajo de investigación científica, nuestro estudio cumple unos criterios de rigor básicos para proporcionarle (1) validez y (2) fiabilidad.

Se ha llevado a cabo un proceso de validación de las escalas VALIDEZ utilizadas. La toma de datos se realizó mediante una escala tipo Likert relacionada con el uso de instrumentos y procedimientos de evaluación, así como de la participación del alumnado en este proceso. Dado que se trata de medir la percepción de uso y no de una constatación real de lo realizado, la versión final de la escala ha sido denominada Escala de Percepción de Competencia de la Evaluación Formativa y Participación del Alumnado (EPCEF-PA). La versión final consta de 17 preguntas en las que el docente responde según el grado de competencia percibida en una escala tipo Likert de cinco puntos (valores de 0 a 4). Para su construcción se han tenido en cuenta instrumentos ya validados con temática parecida (Prieto, 2005; Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011; Palacios y López, 2012). En una primera fase

se recogió una amplia muestra de preguntas sobre estos tres aspectos, que fueron evaluadas por distintos expertos, profesionales de la FIPEF. De todas ellas, fueron seleccionadas las más pertinentes por su relevancia (los ítems deberían estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y claridad (fácilmente comprensibles, con afirmaciones simples) con las que se realizaron los primeros pre-test.

Para el cálculo de la fiabilidad de la EPCEF-PA se ha utilizado el FIABILIDAD Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,80 (17 ítems), que puede ser considerado un valor alto, lo que nos asegura que nuestras medidas y sus resultados sean fiables.

7. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado nos centramos en describir los resultados obtenidos tras el análisis de éstos mediante el programa estadístico SPSS 18.0. Se presenta la descripción y seguidamente figura la tabla correspondiente a dicha descripción.

En la tabla 4, se presentan los resultados obtenidos de la valoración de los alumnos, egresados y profesores sobre la coherencia entre los sistemas de evaluación utilizados en las asignaturas cursadas o impartidas y lo establecido en el programa. Los datos indican que el 100% de los profesores encuestados consideran que hay un alto grado de coherencia, el 92,3% de los egresados y el 82,2% de los alumnos también valoran que hay un alto grado de coherencia entre el sistema de evaluación y lo establecido en el programa de las asignaturas cursadas.

Si nos fijamos en el p-valor vemos que es mayor a 0,05 ($p\text{-valor}=0,153$) por tanto existen evidencias estadísticas significativas suficientes para afirmar que los tres grupos opinan lo mismo, que los sistemas de evaluación empleados en las asignaturas cursadas o impartidas se corresponden con lo recogido en el programa.

TABLA 4. Sistemas de evaluación en función del programa

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P1	En las asignaturas cursadas, ¿los sistemas de evaluación empleados se han correspondido con lo recogido en el programa?	Nada	Recuento	0	0	1	1
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	1.4%	1.0%
		Medio	Recuento	0	1	12	13
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	16.4%	12.9%
		Alto	Recuento	15	12	60	87
			% dentro de Tipo	100.0%	92.3%	82.2%	86.1%
Total			Recuento	15	13	73	101
			% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
			Tipo				

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.754; gl=2; p-valor=0.153

En la tabla 5, se muestran los porcentajes obtenidos de la valoración de los tres colectivos sobre la frecuencia en que los profesores informan sobre los aprendizajes a través del sistema de evaluación utilizado. Los resultados indican que el 93,3% de los profesores encuestados opinan que los alumnos son informados en una frecuencia alta de sus aprendizajes. Un 53,3% de los egresados y un 44,6% de los alumnos, puntúan que se realiza en una frecuencia media. Podemos observar que hay diferencias entre la valoración de los alumnos y la del resto de colectivos encuestados.

Si tomamos como referencia el p-valor, podemos comprobar que es menor a 0,05 (p-valor=0.000) por tanto existen evidencias estadísticas significativas suficientes para afirmar que la valoración del ítem depende del colectivo.

TABLA 5. Sistemas de evaluación en función de la información de los aprendizajes

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P2	Frecuencia en que los profesores te han informado de tus aprendizajes a través del sistema de evaluación utilizado	Nada	Recuento	0	3	28	31
			% dentro de Tipo	.0%	23.1%	37.8%	30.4%
		Medio	Recuento	1	7	33	41
			% dentro de Tipo	6.7%	53.8%	44.6%	40.2%
		Alto	Recuento	14	3	13	30
			% dentro de Tipo	93.3%	23.1%	17.6%	29.4%
Total			Recuento	15	13	74	102
			% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=26.531; gl=2; p-valor=0.000

En la tabla 6, podemos observar que las diferencias estadísticamente significativas existen entre profesor-alumno y profesor-egresado, ya que obtienen un p-valor menor a 0,05. Podemos comprobar que no hay diferencias significativas entre Egresado-alumno.

TABLA 6. Diferencias sobre la percepción de la frecuencia de información de los aprendizajes

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	120,500	0,000*
Profesor-egresado	27,500	0,000*
Egresado-alumno	406,000	0,333

*Diferencias significativas a nivel menor de 0.05

En la tabla 7, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “recordar” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado. Los datos indican que un 66% de los profesores, un 84% de los egresados y un 75,5% de los alumnos, consideran que tiene una alta presencia en las asignaturas. Los tres colectivos coinciden con la valoración de éste ítem.

Si nos fijamos en el P-valor observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0.054) lo que nos permite afirmar de formar estadísticamente significativa que no hay diferencias, los tres grupos opinan lo mismo.

TABLA 7. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de recordar

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	recordar	Nada	Recuento	2	1	5	8
			% dentro de Tipo	13.3%	7.7%	6.8%	7.8%
		Medio	Recuento	3	1	13	17
			% dentro de Tipo	20.0%	7.7%	17.6%	16.7%
		Alto	Recuento	10	11	56	77
			% dentro de Tipo	66.7%	84.6%	75.7%	75.5%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=1.204; gl=2; p-valor=0.054

En la tabla 8, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “aplicar” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado. Los resultados indican que un 86,7% de los profesores otorgan una alta presencia de esta capacidad en las asignaturas. Un 30% de los egresados percibe que ha estado medianamente presente y el 46,2% perciben una alta presencia de ésta en las

asignaturas. En cuanto a los alumnos el 62% le otorga una presencia alta y un 31,1% media. Observamos que existen diferentes percepciones entre los tres grupos. Veamos si son estadísticamente significativas.

Si observamos el p-valor, vemos que es menor a 0,05 (p-valor=0,046) por tanto podemos decir que la valoración de la presencia de la capacidad de “aplicar” en las asignaturas depende del colectivo.

TABLA 8. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de aplicar

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	aplicar	Nada Recuento	0	3	5	8
		% dentro de Tipo	.0%	23.1%	6.8%	7.8%
		Medio Recuento	2	4	23	29
		% dentro de Tipo	13.3%	30.8%	31.1%	28.4%
		Alto Recuento	13	6	46	65
		% dentro de Tipo	86.7%	46.2%	62.2%	63.7%
Total		Recuento	15	13	74	102
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=6.144; gl=2; p-valor=0.046

En la tabla 9, observamos que las diferencias estadísticamente significativas existen entre profesor-egresado, ya que obtiene un p-valor menor a 0,05. Podemos comprobar que no hay diferencias significativas entre Pofesor-alumno y Egresado-alumno.

TABLA 9. Diferencias entre grupos sobre la percepción de la presencia de la capacidad de aplicar

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	414.000	0.062
Profesor-egresado	43.500	0.05*
Egresado-alumno	379.500	0.165

*diferencias significativas a nivel menor de 0,05

En la tabla 10, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “comprender” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado. El 93,3% del profesorado percibe que esta capacidad de “comprender” está en una alta presencia en las asignaturas. Tan solo el 38,5% de egresados comparte esta percepción, la mayoría de los egresados 53,8% percibe una presencia media de ésta. El 61,6% de los alumnos al igual que los profesores percibe una alta presencia de esta capacidad en las asignaturas. Comprobemos si estas diferencias entre la valoración de los tres grupos ante esta capacidad son estadísticamente significativas.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es menor a 0,05 (p-valor=0.008), lo que nos indica que la valoración de la presencia en las asignaturas de la capacidad de “comprender” depende de si es profesor, egresado y/o alumnos.

TABLA 10. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de comprender

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	comprender	Nada	Recuento	0	1	1	2
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	1.4%	2.0%
		Medio	Recuento	1	7	27	35
			% dentro de Tipo	6.7%	53.8%	37.0%	34.7%
		Alto	Recuento	14	5	45	64
			% dentro de Tipo	93.3%	38.5%	61.6%	63.4%
Total		Recuento	15	13	73	101	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=9.653; gl=2; p-valor=0.008

En la tabla 11, se comprueba dónde se presentan las diferencias entre la valoración de los grupos, combinados dos a dos, ante la presencia de la capacidad de comprender en las asignaturas. Podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración del profesor-alumno y del profesor-egresado, ya que el p-valor es mayor a 0,05 (0,018 y 0,011). Por el contrario el p-valor de egresado-alumno es menos a 0,05 (0.093) por tanto podemos afirmar que estadísticamente no existen diferencia entre la valoración de ambos.

Tabla 11. Diferencias entre los tres grupos sobre la presencia de la capacidad de comprender

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	373.500	0.018*
Profesor-egresado	43.500	0.011*
Egresado-alumno	354.500	0.093

Diferencias significativas a nivel menos de 0,05

En la tabla 12, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “analizar” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado. Los datos indican que un 66,7% de los profesores percibe una alta presencia de ésta en las asignaturas, mientras que un 26,7% percibe una presencia media. Un 53,8% de los egresados percibe una presencia media de la capacidad de “analizar” en las asignaturas, un 30,8% percibe una alta presencia de ésta. Respecto a los alumnos el 54,4% de la muestra percibe una alta presencia y un 36,5% una presencia media de la capacidad de “analizar” en las asignaturas. Los datos indican que hay diferencias entre los tres colectivos en cuanto a la presencia de la capacidad de “analizar” en las

asignaturas pero comprobemos si son o no estadísticamente significativas.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0.148), por lo tanto podemos afirmar que no existen diferencias significativas en la percepción de los tres grupos encuestados, comparten la misma valoración ante la presencia de la capacidad de “analizar” en las asignaturas.

TABLA 12. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de analizar

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	analizar	Nada	Recuento	1	2	6	9
			% dentro de Tipo	6.7%	15.4%	8.1%	8.8%
		Medio	Recuento	4	7	27	38
			% dentro de Tipo	26.7%	53.8%	36.5%	37.3%
		Alto	Recuento	10	4	41	55
			% dentro de Tipo	66.7%	30.8%	55.4%	53.9%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.819; gl=2; p-valor=0.148

En la tabla 13, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “sintetizar” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado. Los datos indican que un 60% de los profesores, un 53,8% de los egresados y un 52,7% de los alumnos, perciben que esta capacidad cognitiva tiene una alta presencia en las asignaturas. Cabe destacar que un 30,8 % de los egresados opinan que no está nada presente la capacidad de “sintetizar” en las asignaturas.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,005 (p-valor=0,581) por tanto podemos afirmar que no existen diferencias estadísticas significativas en cuanto a la opinión del profesorado, egresados y alumnado ante la presencia de la capacidad cognitiva “sintetizar” en las asignaturas

TABLA 13. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de sintetizar

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	sintetizar	Nada	Recuento	0	4	11	15
			% dentro de Tipo	.0%	30.8%	14.9%	14.7%
		Medio	Recuento	6	2	24	32
			% dentro de Tipo	40.0%	15.4%	32.4%	31.4%
		Alto	Recuento	9	7	39	55
			% dentro de Tipo	60.0%	53.8%	52.7%	53.9%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=1.087; gl=2; p-valor=0.581

En la tabla 14, se muestra en qué medida está presente la capacidad de “valorar” en las asignaturas cursadas según la percepción del profesorado, egresados y alumnado.

Los datos indican que el 93,3% de los profesores opina que esta capacidad tiene una alta presencia en las asignaturas. En cuanto a los egresados, un 46,2% le atribuye una presencia alta. El 60,8% de los alumnos percibe una presencia alta de ésta en las asignaturas. Observamos, por tanto, diferencias en la percepción de los tres colectivos ante esta cuestión, comprobando a continuación si son estadísticamente significativas.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es menor a 0,005 (p-valor=0,035), lo que indica que la valoración de la presencia de la capacidad de valorar en las asignaturas depende de si se es profesor, egresados o alumno.

TABLA 14. Asignaturas en las que está presente la capacidad cognitiva de valorar

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P3 En cuantas asignaturas en las que han estado presentes las siguientes capacidades cognitivas	Valorar	Nada	Recuento	1	3	12	16
			% dentro de Tipo	6.7%	23.1%	16.2%	15.7%
		Medio	Recuento	0	4	17	21
			% dentro de Tipo	.0%	30.8%	23.0%	20.6%
		Alto	Recuento	14	6	45	65
			% dentro de Tipo	93.3%	46.2%	60.8%	63.7%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=6.710; gl=2; p-valor=0.035

En la tabla 15, se presentan las diferencias en la percepción de los profesores, egresados y alumnos ante la presencia de la capacidad cognitiva “valorar” en las asignaturas. Las diferencias existen entre profesor-alumno, el p-valor es menor a 0,05 (p=0.024) por lo que las diferencias son estadísticamente significativas, igual que entre profesor-egresado (p-valor=0.041). El p-valor obtenido de la comparación egresado-alumno, es mayor a 0,05 (p-valor=0,332) por lo tanto no existen diferencias significativas.

TABLA 15. Diferencias en la percepción los tres grupos sobre la presencia de la capacidad de valorar

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	383.000	0.024*
Profesor-egresado	53.500	0.041*
Egresado-alumno	409.000	0.332

Diferencias significativas a nivel menos de 0,05

En la tabla 16, se presenta la importancia que tienen las capacidades cognitivas “recordar” para la formación de los alumnos. Los resultados indican que un 60% de los profesores, un 23,3% de los alumnos y un 56,8 % de los egresados consideran que tiene una alta importancia esta capacidad para la formación como docentes. Podemos observar que hay diferencia entre la opinión de los tres colectivos y comprobamos si estas diferencias son significativas o no.

Si atendemos al p-valor vemos que es menor a 0,05 (p-valor= 0,048), por tanto existen evidencias estadísticas significativas suficientes para afirmar que la opinión de la capacidad cognitiva de recordar depende del colectivo.

TABLA 16. Importancia de la capacidad cognitiva de recordar para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	recordar	Nada	Recuento	1	4	10	15
			% dentro de Tipo	6.7%	30.8%	13.5%	14.7%
		Medio	Recuento	5	6	22	33
			% dentro de Tipo	33.3%	46.2%	29.7%	32.4%
		Alto	Recuento	9	3	42	54
			% dentro de Tipo	60.0%	23.1%	56.8%	52.9%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=6.091; gl=2; p-valor=0.048

En la tabla 17, se muestra la comparación de la opinión de los tres colectivos, 2 a 2, ante la importancia de la capacidad de recordar para la formación de los alumnos. Los datos indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre profesor-egresado, el p-valor es mayor a 0,05(p-valor=0,046) lo que demuestra dicha diferencia. Entre profesor-alumno y egresado-alumnos el p-valor es mayor a 0,05 (0,62 y 0,21) por lo que no existen diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 17. Diferencias en la importancia de la capacidad de recordar para la formación de los alumnos

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	523.000	0,692
Profesor-egresado	145.500	0,046*
Egresado-alumno	305.000	0,21

*Diferencias significativas a nivel menos de 0,05

En la tabla 18, se muestra la importancia que tiene para la formación de los alumnos la capacidad de aplicar. Los datos indican que para el 100% de los profesores tiene una alta importancia, al igual que para el 84,6% de egresados y el 94,6% de alumnos. Nos

observamos diferencias entre la opinión de los tres grupos.

Si nos fijamos en el p-valor vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,202) por lo que podemos afirmar que la valoración de la opinión en la capacidad cognitiva de “aplicar” es independiente del colectivo. Profesores, egresados y alumnos consideran que dicha capacidad es importante para la formación de los alumnos.

TABLA 18. Importancia de la capacidad cognitiva de aplicar para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	aplicar	Nada	Recuento	0	1	0	1
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	.0%	1.0%
		Medio	Recuento	0	1	4	5
		% dentro de Tipo	.0%	7.7%	5.4%	4.9%	
		Alto	Recuento	15	11	70	96
		% dentro de Tipo	100.0%	84.6%	94.6%	94.1%	
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.199; gl=2; p-valor=0.202

En la tabla 19, se presenta la importancia que tiene la capacidad de “comprender” para la formación de los alumnos. Los datos indican que el 100% de profesores y egresados y el 97,3% de los alumnos opinan que tiene una alta importancia para en la formación como docentes. Vemos diferencias en la valoración de esta capacidad entre los tres colectivos de encuestados.

Si no fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0.682) por lo tanto podemos decir que no existen diferencias estadísticas significativas

TABLA 19. Importancia de la capacidad cognitiva de comprender para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	comprender	Nada	Recuento	0	0	1	1
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	1.4%	1.0%
		Medio	Recuento	0	0	1	1
		% dentro de Tipo	.0%	.0%	1.4%	1.0%	
		Alto	Recuento	15	13	72	100
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	97.3%	98.0%	
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.764; gl=2; p-valor=0.682

En la tabla 20, se muestra la importancia que tiene la capacidad cognitiva de “analizar” en la formación de los alumnos. Los resultados indican que el 86,7% de los profesores, 92,3% de los egresados y 93,2% de los alumnos consideran la capacidad de “analizar” de una alta importancia para la formación como docentes. Por tanto vemos que no hay diferencias entre la opinión del profesorado, alumnado y egresados.

Atendiendo al p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,704) por lo tanto podemos afirmar que no hay diferencias estadísticas significativas entre la valoración de los tres grupos ante esta cuestión.

TABLA 20. Importancia de la capacidad cognitiva de analizar para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	analizar	Nada	Recuento	0	0	1	1
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	1.4%	1.0%
		Medio	Recuento	2	1	4	7
			% dentro de Tipo	13.3%	7.7%	5.4%	6.9%
		Alto	Recuento	13	12	69	94
			% dentro de Tipo	86.7%	92.3%	93.2%	92.2%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.702; gl=2; p-valor=0.704

En la tabla 21, se presenta la importancia que tiene para la formación de los alumnos la capacidad cognitiva de “sintetizar”. Los datos indican que un 86,7% de los profesores encuestados, 92,3% de egresados y 89,2% de alumnos consideran esta capacidad es de alta importancia para la formación como docentes. No existen diferencias destacables en cuanto a la opinión de cada colectivo, la mayoría de los encuestados tienen una opinión común.

Si nos fijamos en el p-valor, podemos observar que es mayor a 0,05 (p-valor=0,867), por lo que podemos decir que no existen diferencias estadísticamente significativas frente a la opinión de los tres colectivos en cuanto a la importancia de la capacidad cognitiva de “sintetizar” en la formación de los alumnos.

TABLA 21. Importancia de la capacidad cognitiva de sintetizar para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	sintetizar	Nada	Recuento 1	0	0	1
			% dentro de Tipo 6.7%	.0%	.0%	1.0%
		Medio	Recuento 1	1	8	10
		% dentro de Tipo 6.7%	7.7%	10.8%	9.8%	
		Alto	Recuento 13	12	66	91
			% dentro de Tipo 86.7%	92.3%	89.2%	89.2%
Total			Recuento 15	13	74	102
			% dentro de Tipo 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.286; gl=2; p-valor=0.867

En la tabla 22, se presenta la opinión de profesores, egresados y alumnos sobre la importancia de la capacidad cognitiva de “valorar” para la formación de los alumnos. Los datos muestran que el 86,7% de los profesores, el 84,6% de los egresados y el 94,6% de los alumnos perciben que esta capacidad tiene una alta importancia para la formación como docentes. No observamos diferencias entre la opinión de los diferentes colectivos encuestados.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es menor a 0,05 (p-valor=0,327), lo que nos permite afirmar que no hay diferencias estadísticas significativas entre la opinión de los profesores, egresados y alumnos ante la importancia de la capacidad de “valorar” para la formación de los alumnos.

TABLA 22. Importancia de la capacidad cognitiva de valorar para la formación de los alumnos

CÓDIGO	ITEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P4 Importancia que tienen para tu formación o la formación de tus alumnos las siguientes capacidades cognitivas	Valorar	Medio	Recuento 2	2	4	8
			% dentro de Tipo 13.3%	15.4%	5.4%	7.8%
		Alto	Recuento 13	11	70	94
			% dentro de Tipo 86.7%	84.6%	94.6%	92.2%
Total			Recuento 15	13	74	102
			% dentro de Tipo 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=2.235; gl=2; p-valor=0.327

Si realizamos una comparación de la pregunta 3 (tablas 7-14) y 4 del cuestionario (tablas 16-22), podemos decir que en las capacidades cognitivas como “recordar” “aplicar” y “analizar”, hay una ligera diferencia en la opinión de los

colectivos, los profesores y egresados consideran que sí están presentes en las asignaturas, mientras que los alumnos consideran que están solo medianamente presentes. Sin embargo la pregunta 4, muestra que todas las capacidades, excepto la de “recordar “que los alumnos no la consideran importante para su formación, son consideradas de alta importancia para la formación de los alumnos por los tres grupos. Por lo que podemos concluir que hay algunas en cuanto a las capacidades que se consideran importantes y las capacidades presentes en las asignaturas.

En la tabla 23, se presenta el grado de coherencia que profesores, egresados y alumnos, consideran que ha existido entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación. Los datos indican que, un 80% de los profesores, 61,5% de egresados y 50% de alumnos, consideran que hay un alto grado de coherencia entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación. en los tres casos la mayoría de ellos comparten la misma opinión.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,115) por lo que podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los tres colectivos.

TABLA 23. Grado de coherencia entre elementos del programa y el sistema de evaluación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P5 Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	a) Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	Na	Recuento	0	3	2	5
		Nada	% dentro de Tipo	.0%	23.1%	2.7%	4.9%
		Medio	Recuento	3	2	35	40
			% dentro de Tipo	20.0%	15.4%	47.3%	39.2%
		Alto	Recuento	12	8	37	57
			% dentro de Tipo	80.0%	61.5%	50.0%	55.9%
Total		Recuento	15	13	74	102	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=4.318; gl=2; p-valor=0.115

En la tabla 24, se muestra el grado de coherencia entre los contenidos de las asignaturas y el sistema de evaluación. Los resultados indican que el 100% de los profesores, el 53,8% de los egresados y el 74,3% de los alumnos consideran que hay una alta coherencia. Vemos que existen algunas diferencias aunque la mayor parte de los encuestados coinciden con la misma opinión.

Si observamos el p-valor vemos que es menor a 0,05 (p-valor=0,012) por lo que estadísticamente hay existe una diferencia significativa entre la opinión de los tres grupos.

TABLA 24. Grado de coherencia entre los contenidos y el sistema de evaluación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P5 Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	b) Entre los contenidos y el sistema de evaluación	Nada	Recuento 0 % dentro de Tipo .0%	2 15.4%	1 1.4%	3 2.9%
		Medio	Recuento 0 % dentro de Tipo .0%	4 30.8%	18 24.3%	22 21.6%
		Alto	Recuento 15 % dentro de Tipo 100.0%	7 53.8%	55 74.3%	77 75.5%
Total		Recuento 15 % dentro de Tipo 100.0%	13 100.0%	74 100.0%	102 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=8.797; gl=2; p-valor=0.012

En la tabla 25, se muestra la comparación de los tres colectivos, contrastados 2 a 2, para comprobar entre que grupos se encuentran las diferencias en cuanto a la opinión de la relación entre los contenidos y el sistema de evaluación. Vemos que en el caso profesor-alumno el p-valor es menor a 0,05 (p-valor=0,037), nos indica que existen diferencias estadísticas significativas entre ambos colectivos y para profesor-egresado también (p-valor=0.028). Para egresado-alumno se obtiene un p-valor mayor a 0,05, por lo tanto no existen diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 25. Comparación grupos opinión relación contenidos con el sistema de evaluación

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	412.500	0.028*
Profesor-egresado	52.500	0.037*
Egresado-alumno	366.500	0.084

*Diferencias significativas a nivel 0,05

En la tabla 26, se presenta el grado de coherencia que profesores, alumnos y egresados consideran que ha existido entre las competencias docentes y el sistema de evaluación. El 80% de los profesores y el 52,7 de los alumnos consideran que existe un alto grado de coherencia, mientras que solo el 38,5% de los egresados opinan lo mismo. Vemos una clara diferencia en la opinión de los tres grupos.

Si nos fijamos en el p-valor es menor a 0,05 (p-valor =0,040) por lo que podemos corroborar que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la opinión de los tres colectivos sobre la coherencia entre las capacidades docentes y el sistema de evaluación.

TABLA 26. Grado de coherencia entre competencias docentes y el sistema de evaluación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P5 Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	c) Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación	Nada	Recuento 0 % dentro de Tipo .0%	3 23.1%	6 8.1%	9 8.8%
		Medio	Recuento 3 % dentro de Tipo 20.0%	5 38.5%	29 39.2%	37 36.3%
		Alto	Recuento 12 % dentro de Tipo 80.0%	5 38.5%	39 52.7%	56 54.9%
Total		Recuento 15 % dentro de Tipo 100.0%	13 100.0%	74 100.0%	102 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=6.423; gl=2; p-valor=0.040

En la tabla 27, se muestran las diferencias significativas que existen entre las opiniones de los tres colectivos, comparados dos a dos, sobre la coherencia entre las competencias docentes y el sistema de evaluación. Los datos indican que existen diferencias estadísticas significativas entre profesor-alumno y profesor-egresado, ya que el p-valor es menor a 0,05(p-valor=0,044 y p-valor=0.037). El p-valor Egresado-alumno, es mayor a 0,05 lo que indica que no hay diferencias significativas entre ellos.

TABLA 27. Comparación grupos opinión coherencia competencias docentes y el sistema de evaluación

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	394.500	0.044*
Profesor-egresado	52.500	0.037*
Egresado-alumno	384.000	0.199

*Diferencias significativas a nivel 0,05.

En la tabla 28, se presenta la valoración de los profesores, egresados y alumnos, en

cuanto el grado de coherencia entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación llevado a cabo en las asignaturas cursadas. Los datos indican que el 86,7% de los profesores, el 53,3% de los egresados y el 58,1% de los alumnos, valoran que ha existido un alto grado de coherencia de entre la metodología empleada y el sistema de evaluación.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0.073), lo que demuestra que no existen diferencias estadísticas significativas entre la opinión de los tres colectivos.

TABLA 28. Grado de coherencia entre elementos del programa y el sistema de evaluación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P5 Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	d) Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	Nada	Recuento 0 .0%	3 23.1%	8 10.8%	11 10.8%
		Medio	Recuento 2 13.3%	3 23.1%	23 31.1%	28 27.5%
		Alto	Recuento 13 86.7%	7 53.8%	43 58.1%	63 61.8%
Total		Recuento 15 100.0%	13 100.0%	74 100.0%	102 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=5.201; gl=2; p-valor=0.073

En la tabla 29, se presenta la percepción de los tres grupos sobre el grado de coherencia que existe entre la evaluación y la calificación obtenida. Los datos indican que, el 86,7% de los profesores, 84,6% de egresados y el 60,8% de los alumnos valoran en un alto grado la coherencia que hay entre la evaluación y la calificación obtenida. Vemos que no hay grandes diferencias entre la opinión de los tres colectivos.

Si nos fijamos en el p-valor, podemos observar que es mayor a 0,05 (p-valor=0,073) lo que nos indica que no existen diferencias, entre la valoración de los profesores, egresados y alumnos, estadísticamente significativas.

TABLA 29. Grado de coherencia entre la evaluación y la calificación obtenida.

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P5 Grado de coherencia que crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas cursadas y el sistema de evaluación	e) Entre la evaluación y la calificación obtenida	Nada	Recuento % dentro de Tipo	0 .0%	1 7.7%	2 2.7%	3 2.9%
		Medio	Recuento % dentro de Tipo	2 13.3%	1 7.7%	27 36.5%	30 29.4%
		Alto	Recuento % dentro de Tipo	13 86.7%	11 84.6%	45 60.8%	69 67.6%
Total		Recuento % dentro de Tipo	15 100.0%	13 100.0%	74 100.0%	102 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=5.242; gl=2; p-valor=0.073

En la tabla 30, se presenta la valoración de profesores, egresados y alumnos sobre la frecuencia de uso de los exámenes como instrumento de evaluación. Los resultados indican que un 50% de los profesores, un 84,6% de los egresados y un 77,1% de los alumnos consideran hay un uso medio de los exámenes como instrumento de evaluación. Observamos que aparentemente existe alguna diferencia entre la opinión de los encuestados.

Si nos fijamos en el p-valor, es menor a 0,05 (p-valor=0,002) lo que nos permite afirmar que hay diferencias significativas entre la valoración de los profesores, egresados y alumnos en cuanto a la opinión del uso del examen en las asignaturas como instrumento de evaluación.

TABLA 30. Frecuencia de uso del examen

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P6 Con qué frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos de evaluación en las asignaturas cursadas o impartidas	exámenes	Poco	Recuento % dentro de Tipo	7 50.0%	1 7.7%	8 11.4%	16 16.5%
		Medio	Recuento % dentro de Tipo	7 50.0%	11 84.6%	54 77.1%	72 74.2%
		Alto	Recuento % dentro de Tipo	0 .0%	1 7.7%	8 11.4%	9 9.3%
Total		Recuento % dentro de Tipo	14 100.0%	13 100.0%	70 100.0%	97 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=12.067; gl=2; p-valor=0.002

La tabla 31, nos permite observar entre qué colectivos existen diferencias significativas respecto a la frecuencia de uso del examen como instrumento de evaluación. Los datos indican que las diferencias se encuentra entre profesor-alumno (p-valor=0,001) y profesor-egresado (p-valor=0.043), valor menor a 0,05, lo que nos permite afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la frecuencia de uso del examen. Para egresado-alumno, no encontramos diferencias significativas, ya que su p-valor está por encima del 0,05.

TABLA 31. Comparación valoraciones entre los grupos sobre la frecuencia de uso del examen

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	273.000	0.001
Profesor-egresado	49.000	0.043^a
Egresado-alumno	455.000	1.000

*Diferencias significativas a nivel menor de 0,05

En la tabla 32, se presenta la valoración de los tres grupos sobre la frecuencia de uso de instrumentos de seguimiento del alumno en las asignaturas cursadas o impartidas, como instrumento de evaluación. Los datos indican que los profesores, 53,3% consideran que hacen uso de éstos en una alta frecuencia, mientras que tan solo el 30,8% y 23% de egresaos y alumnos consideran que sea así. El 46,2% de egresados y 54,1% de alumnos valorar su uso en una frecuencia media en las asignaturas cursadas. Podemos observar que existen diferencias en la opinión de unos colectivos y otros.

Sin embargo si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0.125), lo que nos demuestras que no hay diferencias estadísticamente significativas en la valoración de los profesores, egresados y alumnos en cuanto a la frecuencia de uso del examen.

TABLA 32. Frecuencia de uso del instrumento de seguimiento de los alumnos

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P6 Con qué frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos de evaluación en las asignaturas cursadas o impartidas	Seguimiento de los alumnos	Poco	Recuento	2	3	17	22
			% dentro de Tipo	13.3%	23.1%	23.0%	21.6%
		Medio	Recuento	5	6	40	51
			% dentro de Tipo	33.3%	46.2%	54.1%	50.0%
		Alto	Recuento	8	4	17	29
			% dentro de Tipo	53.3%	30.8%	23.0%	28.4%
Total			Recuento	15	13	74	102
			% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=4.153; gl=2; p-valor=0.125

En la tabla 33, se muestra la percepción de los profesores, egresados y alumnos ante la frecuencia de uso de las pruebas físicas prácticas como instrumento de evaluación. Los resultados indican que, un 78,6% de los profesores, 79,9% de los egresados y 64,4% de los alumnos consideran que han poca frecuencia de uso de las pruebas físicas prácticas. Vemos que no hay diferencias importantes en la opinión de los tres grupos ante el uso de este instrumento.

Si no fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,425), lo que nos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas ante la percepción de la frecuencia de uso de las pruebas prácticas físicas.

TABLA 33. Frecuencia de uso de las pruebas físicas prácticas

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P6 Con qué frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos de evaluación en las asignaturas cursadas	Pruebas físicas prácticas	Poco	Recuento	11	10	47	68
			% dentro de Tipo	78.6%	76.9%	64.4%	68.0%
		Medio	Recuento	0	3	12	15
			% dentro de Tipo	.0%	23.1%	16.4%	15.0%
		Alto	Recuento	3	0	14	17
			% dentro de Tipo	21.4%	.0%	19.2%	17.0%
Total			Recuento	14	13	73	100
			% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=1.711; gl=2; p-valor=0.425

En la tabla 34, se muestra la valoración de los encuestados sobre la frecuencia de uso de

trabajos prácticos en las asignaturas como instrumento de evaluación. los resultados indican que, el 46,2% de profesores, 30,8% de egresados y 81,9% de alumnos valoran con una frecuencia de uso alta estos instrumentos en las asignaturas. A simple vista observamos alguna diferencia entre la valoración que hacen los tres colectivos ante esta cuestión.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es menor a 0,05 (p-valor=0.000) lo que nos permite confirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración de los profesores, egresados y alumnos ante el uso de trabajos prácticos como instrumento de evaluación.

TABLA 34. Frecuencia de uso de trabajos prácticos

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total
			Profesor	Egresado	Alumno	
P6 Con qué frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos de evaluación en las asignaturas cursadas	Trabajos prácticos	Poco	Recuento 1 7.7%	Recuento 1 7.7%	Recuento 3 4.2%	Recuento 5 5.1%
		Medio	Recuento 6 46.2%	Recuento 8 61.5%	Recuento 10 13.9%	Recuento 24 24.5%
		Alto	Recuento 6 46.2%	Recuento 4 30.8%	Recuento 59 81.9%	Recuento 69 70.4%
Total		Recuento 13 100.0%	Recuento 13 100.0%	Recuento 72 100.0%	Recuento 98 100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=16.607; gl=2; p-valor=0.000

En la tabla 35, se muestra la comparación entre los grupos, 2 a 2, para observar en que grupos se encuentran las diferencias significativas sobre la frecuencia de uso de trabajos prácticos como instrumento de evaluación. Si observamos la tabla vemos que el p-valor menor a 0,05 se sitúa en profesor-alumno (p-valor=0.007) y egresado-alumnos (p-valor=0,000) lo que nos indica que las diferencias estadísticas significativas se encuentran en la valoración que hacen profesor-alumno y egresado-alumno sobre el uso de trabajos prácticos. Entre profesor-egresado no hay diferencias significativas, opinan lo mismo.

TABLA 35. Comparación valoraciones entre los grupos sobre la frecuencia de uso de los trabajos prácticos.

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	304.500	0.007*
Profesor-egresado	72.500	0.545
Egresado-alumno	235.500	0.000*

*Diferencias significativas a nivel menor de 0,05

En la tabla 36, se presenta el grado de coherencia que los profesores, egresados y alumnos consideran que existe entre el uso del examen y el desarrollo de competencias para ser profesor. Un 41,7 % de los profesores, 69,2% de egresados y 66,7% de alumnos consideran que tiene un grado de coherencia medio el uso de ésta para el desarrollo de competencias para ser profesor. Observamos que no hay grandes diferencias en la opinión de los tres colectivos ante esta cuestión.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,923) lo que nos permite afirmar que no existen diferencias estadísticas significativas en la cuanto a la valoración de los profesores, egresados y alumnos, sobre la coherencia entre el examen y el desarrollo de competencias para ser profesor. Los tres valoran que tiene una coherencia media.

TABLA 36. Grado de coherencia uso del examen y el desarrollo de competencias para ser profesor

CÓDIGO	ÍTEM	Tipo			Total		
		Profesor	Egresado	Alumno			
P7 Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor	exámenes	Poco	Recuento	3	2	9	14
			% dentro de Tipo	25.0%	15.4%	13.6%	15.4%
		Medio	Recuento	5	9	44	58
			% dentro de Tipo	41.7%	69.2%	66.7%	63.7%
		Alto	Recuento	4	2	13	19
			% dentro de Tipo	33.3%	15.4%	19.7%	20.9%
Total		Recuento	12	13	66	91	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.60 gl=2; p-valor=0.923

En la tabla 37, se presenta el grado de coherencia que los tres colectivos consideran que existen entre los instrumentos de seguimiento de los alumnos y el desarrollo de competencias para ser profesor. Los datos indican que un 71,4% de los profesores, 100% de los egresados y 85,7% de alumnos, consideran que hay un alto grado de coherencia entre ambos aspectos. Vemos que no hay grandes diferencias entre la opinión de los tres colectivos.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,121) lo que corrobora que no existen diferencias significativas entre la valoración de los tres grupos. Todos opinan que hay un alto grado de coherencia ente el uso de instrumentos de seguimiento de los alumnos y el desarrollo de competencias para ser profesor.

TABLA 37. Grado de coherencia seguimiento alumnos y el desarrollo de competencias para ser profesor

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P7 Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor	Seguimiento de los alumnos	Poco	Recuento	0	0	2	2
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	2.9%	2.1%
		Medio	Recuento	4	0	8	12
			% dentro de Tipo	28.6%	.0%	11.4%	12.4%
		Alto	Recuento	10	13	60	83
			% dentro de Tipo	71.4%	100.0%	85.7%	85.6%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=4.217 gl=2; p-valor=0.121

En la tabla 38, se muestra el grado de coherencia que consideran los profesores, egresados y alumnos, que existe entre el uso de las pruebas físicas prácticas y el desarrollo de competencias para ser profesor. Los datos indican que el 25% de los profesores, el 23,1% de los egresados y el 31,9% de los alumnos consideran que tiene una alta importancia. Mientras que el 66,7%, 53,8% y 55,1% de éstos consideran que tiene poca importancia para el desarrollo de competencias para ser profesor. Vemos que no hay grandes diferencias en la valoración de cada grupo.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,785) lo que nos permite afirmar que no hay diferencias estadísticas significativas, los tres colectivos opinan lo mismo, las pruebas físicas prácticas tienen poca coherencia en el desarrollo de competencias para ser profesor.

TABLA 38. Grado de coherencia uso de pruebas físicas prácticas y el desarrollo de competencias para ser profesor

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P7 Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor	Pruebas físicas prácticas	Poco	Recuento	8	7	38	53
			% dentro de Tipo	66.7%	53.8%	55.1%	56.4%
		Medio	Recuento	1	3	9	13
			% dentro de Tipo	8.3%	23.1%	13.0%	13.8%
		Alto	Recuento	3	3	22	28
			% dentro de Tipo	25.0%	23.1%	31.9%	29.8%
Total		Recuento	12	13	69	94	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.483 gl=2; p-valor=0.785

En la tabla 39, se presenta el grado de coherencia que los tres colectivos consideran que existe entre los trabajos prácticos y el desarrollo de competencias para ser profesor. Los datos indican que un 57,1% de los profesores, 61,5% de egresados y 77,1% de alumnos, consideran que existe un alto grado de coherencia entre los trabajos prácticos y el desarrollo de competencias. Vemos que no existen diferencias relevantes entre la opinión de los tres colectivos

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0.05 (p-valor=0,195) lo que nos demuestra que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la opinión de los tres colectivos. Los tres valoran que hay una alta coherencia en el uso de trabajos prácticos y el desarrollo de competencias para ser profesor.

TABLA 39. Grado de coherencia uso de trabajos y el desarrollo de competencias para ser profesor

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P7 Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos-procedimientos de evaluación y el desarrollo de competencias para ser profesor	Trabajos prácticos	Poco	Recuento	1	0	1	2
			% dentro de Tipo	7.1%	.0%	1.4%	2.1%
		Medio	Recuento	5	5	15	25
			% dentro de Tipo	35.7%	38.5%	21.4%	25.8%
		Alto	Recuento	8	8	54	70
			% dentro de Tipo	57.1%	61.5%	77.1%	72.2%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.269 gl=2; p-valor=0.195

En la tabla 40, se presentan los resultados obtenidos del grado de acuerdo de los profesores, egresados y alumnos, en cuanto a que la interacción del profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación. Los datos indican que , un 100% de los profesores, 92,3% de los egresados y 90% de los alumnos , opinan que están puntúan en un alto grado de acuerdo esta afirmación. No vemos diferencias relevantes en la valoración de éste enunciado.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,440) lo que nos demuestra que no hay diferencias estadísticas significativas, todos los encuestados comparten la misma opinión. Consideran en un alto grado que la interacción profesor-estudiante favorece el proceso de evaluación.

TABLA 40. Grado de acuerdo con: interacción prof-estud. Favorece el proceso de evaluación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	a) Interacción entre el profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación	Poco	Recuento	0	0	1	1
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	1.4%	1.0%
		Medio	Recuento	0	1	6	7
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	8.6%	7.1%
		Alto	Recuento	15	12	63	90
			% dentro de Tipo	100.0%	92.3%	90.0%	91.8%
Total		Recuento	15	13	70	98	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=1.640 gl=2; p-valor=0.440

En la tabla 41, se muestra el grado de acuerdo de los tres colectivo en referencia a que la realización de las pruebas de evaluación se anuncian con antelación. Los datos indican que el 85,7% de profesores, 61,5% de egresados y 80,0% de alumnos, se posicionan en un alto grado de acuerdo ante esta afirmación. No se observan diferencias importantes entre los tres colectivos.

Si atendemos al p-valor, observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,300) lo que demuestra que no existen diferencias estadísticas significativas ante la valoración de los profesores, egresados y alumnos. Los tres opinan lo mismo, que las pruebas son en un alto grado anunciadas con antelación.

TABLA 41. Grado de acuerdo con: la realización de pruebas de evaluación se avisan con antelación

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	b) La realización de las pruebas de evaluación se anuncian con suficiente tiempo de antelación	Poco	Recuento	0	0	3	3
			% dentro de Tipo	.0%	.0%	4.3%	3.1%
		Medio	Recuento	2	5	11	18
			% dentro de Tipo	14.3%	38.5%	15.7%	18.6%
		Alto	Recuento	12	8	56	76
			% dentro de Tipo	85.7%	61.5%	80.0%	78.4%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=2.405 gl=2; p-valor=0.300

En la tabla 42, se expone el grado de acuerdo en que las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesor. Sobre esto los datos nos indican que, el 76,9% de los profesores, el 30 % de los egresados y el 51,4% de los alumnos, opinan que existe

un alto grado de acuerdo con esta afirmación. Podemos observar diferencias entre la percepción de los tres colectivos.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es menor a 0,05 (p-valor=0,027) lo que demuestra que existen diferencias significativas en la valoración de los tres colectivos.

TABLA 42. Grado de acuerdo con: las prueba de evaluación son acordadas con el profesor

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	C) Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado	Poco	Recuento	2	6	7	15
			% dentro de Tipo	15.4%	46.2%	10.0%	15.6%
		Medio	Recuento	1	3	27	31
			% dentro de Tipo	7.7%	23.1%	38.6%	32.3%
		Alto	Recuento	10	4	36	50
			% dentro de Tipo	76.9%	30.8%	51.4%	52.1%
Total		Recuento	13	13	70	96	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=7.201 gl=2; p-valor=0.027

En la tabla 43, se presenta una comparación 2 a 2 de colectivos encuestados para comprobar entre cuáles de ellos existen las diferencias significativas sobre la valoración de si las pruebas de evaluación parten del acuerdo con el profesor. Los datos nos indican que las diferencias estadísticamente significativas las encontramos entre profesor-egresado y egresado- alumno, estos colectivos difieren en su opinión, ya que el resultado del p-valor es menor a 0,05 (0,044 y 0,024). En cuanto a grupo profesor-alumnos vemos que no existen diferencias significativas, por lo que podemos decir que comparten la misma opinión.

TABLA 43. Diferencias entre colectivo ante que las pruebas de eval. parten del acuerdo con el profesor

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	362.500	0.192
Profesor-egresado	45.500	0.044*
Egresado-alumno	290.500	0.024*

*Diferencias significativas a nivel menor de 0.05

En la tabla 44, se presenta el grado de acuerdo de los tres colectivos ante sobre que la recogida de información para llevar a cabo la evaluación produce en los estudiantes situación de tensión y nerviosismo. Los resultados indican que el 46,2% de los profesores, el 46,2% de los egresados y el 57,1% de los alumnos atribuyen un alto

grado de acuerdo a esta afirmación . No se observan diferencias entre la opinión de los tres grupos.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es **mayor** a 0,05 (p-valor=0,460) lo que nos demuestra que no existen diferencias estadísticas significativas entre la valoración de profesores, egresados y alumnos. Todos consideran que en un alto grado, la recogida de información genera tensión y nerviosismo.

TABLA 44. Grado de acuerdo con: la recogida de información genera tensión en los estudiantes

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	d) La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo	Poco	Recuento	3	4	10	17
			% dentro de Tipo	23.1%	30.8%	14.3%	17.7%
		Medio	Recuento	4	3	20	27
			% dentro de Tipo	30.8%	23.1%	28.6%	28.1%
		Alto	Recuento	6	6	40	52
			% dentro de Tipo	46.2%	46.2%	57.1%	54.2%
Total		Recuento	13	13	70	96	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=1.553 gl=2; p-valor=0.460

En la tabla 45, se presenta el grado de acuerdo de los encuestados sobre que, la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes motivación por el aprendizaje. Los resultados indican que, un 78,6% de los profesores, 38,5% de egresados y 50% de los alumnos están en un alto grado de acuerdo con esta afirmación. Aparentemente sí que podemos observar algunas diferencias entre la opinión de los tres grupos.

Si nos fijamos en lo que nos indica el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,074) lo que nos indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las opinión de los profesores, alumnos y egresado. Los tres opinan que tienen un alto grado con la afirmación.

TABLA 45. Grado de acuerdo con: la recogida de información fomenta motivación por el aprendizaje

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	e) la recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje	Poco	Recuento	0	3	9	12
			% dentro de Tipo	.0%	23.1%	12.9%	12.4%
		Medio	Recuento	3	5	26	34
			% dentro de Tipo	21.4%	38.5%	37.1%	35.1%
		Alto	Recuento	11	5	35	51
			% dentro de Tipo	78.6%	38.5%	50.0%	52.6%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=5.922 gl=2; p-valor=0.074

En la tabla 46, se presenta el grado de acuerdo de los encuestados ante sí la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante. Los resultados indican que, un 92,9% de los profesores, 92,3% de egresados y 92,9% de alumnos muestran un alto grado de acuerdo ante esta afirmación. Vemos que no hay diferencias entre las opiniones de los tres colectivos.

Si nos fijamos en el p-valor vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,990) lo que nos demuestra que no hay diferencias estadísticas significativas. Los tres colectivos opinan lo mismo, están altamente de acuerdo en que la evaluación positiva influye en la autoestima del estudiante.

TABLA 46. Grado de acuerdo con: la evaluación positiva influye en la autoestima del estudiante

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	f) La evaluación positiva repercute en la autoestima del/la estudiante	Poco	Recuento	0	1	0	1
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	.0%	1.0%
		Medio	Recuento	1	0	5	6
			% dentro de Tipo	7.1%	.0%	7.1%	6.2%
		Alto	Recuento	13	12	65	90
			% dentro de Tipo	92.9%	92.3%	92.9%	92.8%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.020 gl=2; p-valor=0.990

En la tabla 47, se presenta el grado de acuerdo de profesores, egresados y alumnos sobre sí el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje. Los resultados indican que están en un alto grado de acuerdo con esta afirmación, tanto los profesores (92,9%), los egresados (84,6%) y los alumnos (88,6%). Vemos que no hay diferencias en la opinión de los tres encuestados.

Si nos fijamos en el p-valor, vemos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,763) lo que nos indica que no hay diferencias estadísticas significativas, tanto profesores como egresados y alumnos opinan lo mismo. Consideran en un alto grado que la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante.

TABLA 47. Grado de acuerdo con: conocer previamente el sist. de evaluación favorece el proceso de apren.

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P8 Grado de acuerdo con los siguientes enunciados	g) El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/la estudiante	Poco	Recuento	0	1	0	1
			% dentro de Tipo	.0%	7.7%	.0%	1.0%
		Medio	Recuento	1	1	8	10
			% dentro de Tipo	7.1%	7.7%	11.4%	10.3%
		Alto	Recuento	13	11	62	86
			% dentro de Tipo	92.9%	84.6%	88.6%	88.7%
Total		Recuento	14	13	70	97	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.541 gl=2; p-valor=0.763

En la tabla 48, se presenta el grado de acuerdo sobre las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, ha sido por consecuencia del propio sistema. Los datos indican que un 38,5% de los profesores, un 38,5% de egresados y 24,2% de alumnos establecen un alto grado de acuerdo con esta afirmación. El 46,2% de los profesores, 53,8% de egresado y 30,6% de alumnos opinan que están poco de acuerdo con esta afirmación. Vemos que no hay diferencias entre la opinión de los tres colectivos.

Si atendemos al p-valor, observamos que es mayor a 0,05 (p-valor=0,902) lo que demuestra que no existen diferencias estadísticamente significativas, los tres opinan lo mismo. Opinan que es en poca medida debido a consecuencias del propio sistema de evaluación.

TABLA 48. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por consecuencias del programa

CÓDIGO	ÍTEM			Tipo			Total
				Profesor	Egresado	Alumno	
P9 Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a	Consecuencias del propio sistema	Poco	Recuento	6	7	19	32
			% dentro de Tipo	46.2%	53.8%	30.6%	36.4%
		Medio	Recuento	2	1	28	31
			% dentro de Tipo	15.4%	7.7%	45.2%	35.2%
		Alto	Recuento	5	5	15	25
			% dentro de Tipo	38.5%	38.5%	24.2%	28.4%
Total		Recuento		13	13	62	88
		% dentro de Tipo		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=0.206 gl=2; p-valor=0.902

En la tabla 49, se presentan los resultados del grado de acuerdo ante la afirmación que expone, que en las asignaturas donde no ha habido un adecuado sistema de evaluación ha sido debido a la actitud del profesor. Los resultados indican que un 0% de los profesores considera en un alto grado que sea por su actitud, frente al 38,5% de los egresados y el 27,4% que si consideran en alto grado que es por la actitud del profesor. Vemos que existen diferencias en la percepción de unos y otros.

Por ello si nos fijamos en el p-valor, observamos que es menor a 0,05 (p-valor=0,010) lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la opinión de los profesores, alumnos y egresados sobre esta cuestión.

TABLA 49. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por la actitud del profesor

CÓDIGO	ÍTEM			Tipo			Total
				Profesor	Egresado	Alumno	
P9 Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a	Actitud del profesor	Poco	Recuento	8	3	17	28
			% dentro de Tipo	66.7%	23.1%	27.4%	32.2%
		Medio	Recuento	4	5	28	37
			% dentro de Tipo	33.3%	38.5%	45.2%	42.5%
		Alto	Recuento	0	5	17	22
			% dentro de Tipo	.0%	38.5%	27.4%	25.3%
Total		Recuento		12	13	62	87
		% dentro de Tipo		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=9.122 gl=2; p-valor=0.010

En la tabla 50, podemos ver en que grupos de los encuestados se encuentran las diferencias significativas en cuanto a la opinión de cada uno frente a, sí el no adecuado funcionamiento del sistema de evaluación es debido a la actitud del profesor. Vemos que las diferencias estadísticas significativas se encuentran entre profesor-alumno y profesor-egresado, ya que tiene un p-valor menor a 0,05 (0,005 y 0,016), estos colectivos difieren en su opinión. Entre egresado-alumno, no hay diferencias significativas, su p-valor es mayor a 0,05 (0,500), ambos comparten la misma opinión, el no adecuado sistema de evaluación ha sido debido a la actitud del profesor.

TABLA 50. Diferencias opinión grupos 2 a 2, sobre el no adecuado sistema debido a la act. del prof.

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	192.000	0.005*
Profesor-egresado	34.000	0.016*
Egresado-alumno	358.000	0.500

*Diferencias significativas a nivel 0,05

En la tabla 51, se presenta el grado de acuerdo en que, las asignaturas en las que no ha habido un adecuado sistema de evaluación se deben a problemas de organización de espacio y tiempo. Un 41,7% de profesores, 30% de egresados y 53,2% de alumnos atribuyen un alto grado de acuerdo con esta afirmación. Vemos que existen pequeñas diferencias en la opinión de los tres colectivos de encuestados.

Si nos fijamos en el p-valor, observamos que es menos a 0,05 (p-valor=0,046) lo que nos permite comprobar que existen diferencias estadísticas significativas entre la opinión de los encuestados.

TABLA 51. Grado de acuerdo, el no adecuado sistema de evaluación es por falta de organización y espac.

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P9 Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a	Problemas de organización de espacio y tiempo	Poco	Recuento	3	6	5	14
			% dentro de Tipo	25.0%	46.2%	8.1%	16.1%
		Medio	Recuento	4	3	24	31
			% dentro de Tipo	33.3%	23.1%	38.7%	35.6%
		Alto	Recuento	5	4	33	42
			% dentro de Tipo	41.7%	30.8%	53.2%	48.3%
Total		Recuento	12	13	62	87	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=6.157 gl=2; p-valor=0.046

En la tabla 52, se muestra una comparación 2 a 2 de los colectivos encuestados para comprobar entre cuáles de ellos existen las diferencias significativas sobre la valoración de si las asignaturas en las que no ha habido un sistema de evaluación adecuado es debido a problemas de organización del espacio y tiempo. Los datos nos indican que las diferencias estadísticamente significativas las encontramos entre egresado- alumno, estos dos colectivos difieren en su opinión, ya que el resultado del p.valor es menor a 0,05 (0,017). En cuanto al grupo profesor-alumnos y profesor egresado, vemos que no existen diferencias significativas, por lo que podemos decir que comparten la misma opinión.

TABLA 52. Diferencias grupos, 2 a 2, en cuanto a problemas organización espacio y tiempo

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Pofesor-alumno	303.000	0.261
Profesor-egresado	62.000	0.406
Egresado-alumno	248.000	0.017*

*Diferencias significativas a nivel menor de 0,05

En la tabla 53, se presenta en grado de acuerdo de los tres colectivos en cuanto a si la calificación de las asignaturas cursadas (en el caso de los alumnos y egresados) o impartidas (en el caso del profesor) ha sido decidida por el profesor. Los datos indican que el 53,3% de los profesores, el 84,6% de los egresados y el 76,2% de los alumnos valoran en un alto grado esta afirmación. Vemos que no existe alguna ligera diferencia entre unos colectivos y otros. Veamos si estas diferencias son significativas o no.

Si atendemos al p.valor, observamos que es mayor a 0,05 (p.valor=0,191) lo que nos indica que no existen diferencias estadísticas significativas. Los tres colectivos opinan lo mismo.

TABLA 53. Grado de acuerdo en que la calificación es decidida por el profesor

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P10 Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones , en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado	Calificación decidida por el profesor	Poco	Recuento	2	2	6	10
			% dentro de Tipo	13.3%	15.4%	9.5%	11.0%
		Medio	Recuento	5	0	9	14
			% dentro de Tipo	33.3%	.0%	14.3%	15.4%
		Alto	Recuento	8	11	48	67
			% dentro de Tipo	53.3%	84.6%	76.2%	73.6%

Total		Recuento	15	13	63	91
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.311 gl=2; p-valor=0.191

En la tabla 54, se presenta la el grado de acuerdo en cuanto a que es el alumno el que se autocalifica. Los resultados indican que, el 53,3% de los profesores, 15,4% de los egresados y 28,6% de los alumnos, valora en una alto grado de acuerdo que la calificación de las asignaturas cursadas en por medio de la autocalificación (total o parcial) del alumno. Vemos que existen diferencias en la opinión de los colectivos encuestados. Comprobemos si son estadísticamente significativas

Si nos fijamos en el p.valor vemos que es mayor a 0,05 (p.valor=0,164) lo que nos indica que no existen diferencias estadísticas significativas. Los tres grupos comparten la misma opinión. El alumno se autocalifica total o parcialmente.

TABLA 54. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P10 Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones , en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado	Autocalificación (total o parcial)	Poco	Recuento	4	6	19	29
			% dentro de Tipo	26.7%	46.2%	30.2%	31.9%
		Medio	Recuento	3	5	26	34
			% dentro de Tipo	20.0%	38.5%	41.3%	37.4%
		Alto	Recuento	8	2	18	28
			% dentro de Tipo	53.3%	15.4%	28.6%	30.8%
Total		Recuento	15	13	63	91	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=3.616 gl=2; p-valor=0.164

En la tabla 55, se presenta el grado de acuerdo respecto a que, la calificación de las asignaturas es de forma dialogada y consensuada. Ante esta afirmación los resultados indican que el 40% de los profesores, el 7,7% de los egresados y el 41,3% de los alumnos, están en un alto grado de acuerdo. Vemos que hay diferencias entre la opinión de los colectivos, que comprobamos si son estadísticamente significativas.

Si nos fijamos en el p.valor, observamos que es menor a 0,05 (p.valor=0,027) lo que demuestra que existen diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 55. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica

CÓDIGO	ÍTEM	Tipo			Total		
		Profesor	Egresado	Alumno			
P10 Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones , en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado	Calificación dialogada y consensuada	Poco	Recuento	3	8	19	30
			% dentro de Tipo	20.0%	61.5%	30.2%	33.0%
		Medio	Recuento	6	4	18	28
			% dentro de Tipo	40.0%	30.8%	28.6%	30.8%
		Alto	Recuento	6	1	26	33
			% dentro de Tipo	40.0%	7.7%	41.3%	36.3%
Total		Recuento	15	13	63	91	
		% dentro de Tipo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=7.207 gl=2; p-valor=0.027

En la tabla 56, se muestra una comparación 2 a 2 de los colectivos encuestados para comprobar entre cuáles de ellos existen las diferencias significativas sobre la valoración de si la calificación es dialogada y consensuada. Los datos nos indican que las diferencias estadísticamente significativas las encontramos entre profesor-egresado y egresado- alumno, ya que el resultado del p.valor es menor a 0,05 (0,022 y 0,012), estos dos colectivos tienen una opinión diferente. En cuanto al grupo profesor-alumnos, vemos que no existen diferencias significativas, su p.valor es mayor a 0,05 (0,746) por lo que podemos decir que comparten la misma opinión.

TABLA 56. Diferencias valoración evaluación mediante calificación dialogada y consensuada

TIPO	U de Mann-Whitney	p-valor
Profesor-alumno	448.500	0.746
Profesor-egresado	48.000	0.022^a
Egresado-alumno	238.000	0.012

En la tabla 57, se presenta el grado de acuerdo de profesores, egresados y alumnos encuestados ante sí la calificación de las asignaturas cursadas se ha llevado a cabo mediante una calificación, total o parcial, entre iguales. Los resultados indican que, un 26,7% de los profesores, un 7,7% de egresados y un 20,6% de alumnos apuntan un alto grado de acuerdo ante esta afirmación. El 46, 7%, 84,6% y 55,6% de profesores, egresados y alumnos muestra poco acuerdo frente a que la calificación de las asignaturas se lleve a cabo a través de una calificación entre iguales (total o parcial). Vemos que no existen diferencias relevantes en la opinión de los encuestados, veámoslo estadísticamente.

Si nos fijamos en el p.valor, vemos que es mayor a 0,05 (p.valor=0,113) lo que nos confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas. Los tres grupos

opinan que están poco de acuerdo en que la calificación se realice mediante una calificación entre iguales, total o parcial.

TABLA 57. Grado de acuerdo en que es el alumnado el que se autocalifica

CÓDIGO	ÍTEM		Tipo			Total	
			Profesor	Egresado	Alumno		
P10 Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones , en relación a cómo se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado	Calificación entre iguales	Poco	Recuento	7	11	35	53
			% dentro de Tipo	46.7%	84.6%	55.6%	58.2%
		Medio	Recuento	4	1	15	20
			% dentro de Tipo	26.7%	7.7%	23.8%	22.0%
		Alto	Recuento	4	1	13	18
			% dentro de Tipo	26.7%	7.7%	20.6%	19.8%
Total		Recuento		15	13	63	91
		% dentro de Tipo		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Prueba de Kruskal-Wallis: Chi-cuadrado=4.368 gl=2; p-valor=0.113

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado nos vamos a centrar en extraer las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio de investigación. Dichas conclusiones atienden a dos aspectos (1) los objetivos propuestos inicialmente para la investigación y (2) futuros estudios y/o acciones a partir de los resultados obtenidos.

El objetivo 1 del estudio se centra en “conocer la coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación que utiliza el profesor en el aula para la formación de los alumnos”. Tras el análisis de los datos podemos concluir que tanto los profesores, como los alumnos y los egresados opinan que existe un alto grado de coherencia entre los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación (86.1% del total de encuestados).

En cuanto al objetivo 2, nos habíamos propuesto “conocer la importancia que tiene para cada uno de los tres colectivos (alumnos, egresados y profesores) la presencia de capacidades cognitivas en los sistemas de evaluación. Los tres colectivos consideran que la capacidad de “recordar” (75,5% del total de encuestados) es la que está más presente en las asignaturas, pero un 100% de los profesores y egresado y un 97,3% de

los alumnos consideran en un alto grado que la capacidad de “comprender” es importante para la formación como docentes. Para un 100% de los profesores es altamente importante la capacidad de “aplicar”. La capacidad de “recordar” es la capacidad menos importante para los tres colectivos solo 52,9% del total de encuestados le otorga una importancia alta, mientras que el resto de las capacidades son consideradas de alta importancia por más del 80% del total de los encuestados. Si comparamos ambos resultados vemos que la capacidad que consideran menos importante para la formación, es la que mayor medida, los tres colectivos, perciben que esta presenta en las asignaturas.

Si nos centramos en el objetivo 3, tratamos de “conocer con qué frecuencia se utilizan una serie de instrumentos y procedimientos de evaluación”. Hemos establecido cuatro categorías para agrupar el tipo de instrumento o procedimiento de evaluación, (1) exámenes, (2) seguimiento de los alumnos, (3) pruebas físicas prácticas y (4) trabajos prácticos. Los resultados demuestran que, un 74,2% del total de encuestados valora los “exámenes” en un uso frecuencia media. La mitad de ellos opinan que el uso de instrumentos de “seguimiento del alumno”, también se hace un uso medio. Poco uso de las “pruebas físicas prácticas”, opina el 68% y un 70% valora que se hace un alto uso de los “trabajos prácticos”, destacamos así que este instrumento es el más utilizado en las asignaturas como instrumento de evaluación.

En el objetivo 4, nos interesamos por “conocer la percepción de cada colectivo en cuanto a la relación que existe entre los instrumentos de evaluación y el desarrollo de competencias docentes”. Como hemos visto anteriormente el instrumento que los encuestados consideran que es el más utilizado en las asignaturas como instrumento de evaluación, son los “trabajos prácticos”, pero no es el que más coherencia creen que existe con el desarrollo de competencias para ser profesor. El mayor número de encuestados (85,9%), considera que el “seguimiento de los alumnos” es el instrumento que más coherencias tiene para el desarrollo de competencias para ser profesor, seguido de los “trabajos prácticos”, como opina un 72,2% del total de encuestados. El que menos coherencia consideran que tiene son las “pruebas físicas prácticas” (como hemos visto anteriormente se consideraba que se hace poco uso de éstas). Los “exámenes” creen que tienen una coherencia media con el desarrollo de las competencias.

En cuanto al objetivo 5, pretendíamos “Conocer la valoración de los alumnos, egresados y profesores en relación al uso de los diferentes sistemas de evaluación que se utilizan en las asignaturas cursadas”. Los encuestados opinan que las pruebas de evaluación son anunciadas con suficiente antelación (78,4% de los encuestados). La interacción profesor-alumno favorece el proceso de evaluación (91,8%). Un 52,5% consideran que la recogida de información genera motivación, además de generar nerviosismo y tensión (54,2%). Un 92,8% está de acuerdo en que la evaluación positiva influye en la autoestima. En cuanto a la forma de establecer la calificación, el 73,6 % perciben que se realiza por decisión del profesor. En la opinión de los encuestados, se apunta que en las asignaturas que no ha habido un uso adecuado del sistema de evaluación ha sido principalmente consecuencia de la falta de organización del tiempo y el espacio y en un grado medio por la actitud del profesor, puntúan como poco que haya sido por consecuencias del propio sistema de evaluación.

Por ello cabe destacar que es especialmente importante un uso adecuado de los sistemas e instrumentos de evaluación en el desarrollo de los programas de las asignaturas, ya que con ello se contribuye al desarrollo de competencias para ser profesor.

Las diferencias más significativas las hemos encontrado en la opinión de los profesores con los alumnos y egresados en cuanto a la valoración de algunas cuestiones. Los alumnos y los egresados muestran valoraciones más comunes.

Este trabajo abre la posibilidad de llevar a cabo otras líneas de investigación relacionadas con la misma temática. La primera sería llevar a cabo estudios comparativos de alumnos, egresado y profesores de distintos centros de la provincia, lo que significa ampliar la muestra en comparación a este estudio que hemos realizado y establecer comparaciones entre los resultados de unos centros y otros. La segunda línea, sería la aplicación de ciclos de investigación-acción con el profesorado del centro, destinados a ampliar y mejorar la implantación de sistemas de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado, dirigidos a mejorar las competencias profesionales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arandía, M., Alonso-Olea, M.J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arribas, E., Carabias, J.M., Galindo, D., Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-25.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., y Peire, T. (2010) Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*. 18, 255-276.
- Buscà, F., Cladellas, L., Calvo, J., Martín, M., Padrós, M., Capallonch, M. (2011).Evaluación formativa y participativa en docencia universitaria: un estudio sobre los artículos publicados en revistas españolas entre 1999 y 2009. *Aula abierta*, 39 (2), 137-148.
- Declaración Bolonia (Junio 1999). Consultado en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>. Consultado el (19/06/2012).
- 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.

- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Revista de Docencia universitaria*, 2(2), 13-30.
- Generelo, E., Julián, J.A., Zaragoza, J. (2009). Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En Lopez Pastor, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 174-178). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514.
- Hamodi, C. (2011). *La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado* (Trabajo fin de Máster). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Ibarra, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Ibarra, M.S., Rodríguez-Gómez, G. y Gómez-Ruiz, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359. En prensa.
- López, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia E.E.S.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (3), 93-119.
- López, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V.M., Martínez, L.F. y Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, número 2.

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., Manrique Arribas, J.C., Gea Fernández, J.M. (2011). *Cómo lograr más éxito en el aprendizaje: la evaluación formativa y los proyectos de aprendizaje tutorado. Experiencia acumulada en la Formación Inicial del Profesorado*. Congreso Internacional Evaluar para Aprender en la Universidad. Experiencias Innovadoras.

Martínez Mínguez, L., Ureña Ortín, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9 (5), 67-86.

Martínez, L., Martín, M., y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura y Educación*, 21 (1), 95-106.

Monjas, R. (2009). Un sistema de evaluación unificado para tres asignaturas diferentes. En López Pastor, V. M. (coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior* (p. 174-178). Madrid: Narcea.

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.

Núñez, E., y Díaz, F.J. Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Enseñanza de la Actividad Física y

del Deporte. Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba, 2-5 de abril de 2008): Séneca (Epst. 7,8).

Pérez, Á., Tabernero, B, et al (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, 435-452.

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M.S. y Gómez-Ruiz, M.A. (2010). Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.

Ruíz, E., Ortín, N., Alarcón , F., García-Pellicer, J.J., García-Giménez, J.V. Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura de balonmano. Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba, 2-5 de abril de 2008): Séneca (Epst. 7,8).

Ureña, N., Ruíz , E., Alarcón , F.,García-Pellicer, J., y García-Jimenez, J.V. Experiencia en torno a la evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario en la asignatura Educación física de Base. Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física (Córdoba, 2-5 de abril de 2008): Séneca (Epst. 7,8).

Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de docencia Universitaria*. 9 (1), 135-158.

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J.C., y Manrique, J.C. (2006-2007). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 2-33.

10. ANEXOS

ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Universidad de _____ Titulación: _____

Estimado profesor: este cuestionario forma parte de una investigación para valorar los sistemas de evaluación utilizados en los programas que impartes para la formación inicial del profesorado de educación física. Responde teniendo en cuenta la asignatura que impartes.

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

Gracias por tu colaboración.

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ años Universidad donde impartes docencia: _____

Número de horas que impartes a la semana.....

Clases teóricas.....

Clases prácticas.....

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

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

2. ¿Con qué frecuencia informas a los alumnos/as sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

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

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

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

4. ¿Qué importancia consideras que tienen para la formación de tus alumnos/as las siguientes capacidades cognitivas?

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

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

5. ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que impartes y el sistema de evaluación?

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

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

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

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

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

7. Valora tu grado de competencia respecto a la aplicación de los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Universidad de _____ Titulación: _____

Estimado alumnado: este cuestionario forma parte de una investigación para valorar los sistemas de evaluación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de educación física. Responde teniendo en cuenta el conjunto de asignaturas de toda tu formación.

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

Gracias por tu colaboración.

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

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

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

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

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Muchas gracias por tu colaboración

ESTUDIO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Universidad de _____ Titulación: _____

Estimado egresado/a: este cuestionario forma parte de una investigación para valorar los sistemas de evaluación utilizados en los programas de formación inicial del profesorado de educación física. Responde teniendo en cuenta el conjunto de asignaturas recibidas a lo largo de tu formación.

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

Gracias por tu colaboración.

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

1. En las asignaturas que cursaste, ¿los sistemas de evaluación aplicados se correspondieron con lo recogido en el programa?

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

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

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

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

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

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

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

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

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

5. ¿Qué grado de coherencia crees que existió entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que cursaste y el sistema de evaluación?

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

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

6. ¿Con cuánta frecuencia el profesor utilizaba los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que cursaste?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11. En el caso de que seas docente, ¿con qué frecuencia aplicas alguno de los métodos de evaluación formativa con que te evaluaron en tu formación inicial?

Nunca Pocas veces Algunas veces Bastantes veces Siempre

Muchas gracias por tu colaboración