

La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia

José María ARRIBAS ESTEBARANZ
David CARABIAS GALINDO
Inés MONREAL GUERRERO

Correspondencia

José María Arribas
Estebaranz

Escuela Universitaria de
Magisterio de Segovia
Universidad de Valladolid
Plaza de Colmenares, 1
40001- Segovia

Teléfonos:
921441998
Correos electrónicos:
chema2@pdg.uva.es

Recibido: 14/03/2010
Aceptado: 03/07/2010

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, durante el curso escolar 2008-09 acerca de tres aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la metodología empleada, el sistema de evaluación y calificación y el desarrollo de competencias docentes y profesionales.

Dicha investigación se basa, fundamentalmente, en el análisis de las respuestas emitidas por tres grupos de informantes: profesores, estudiantes de último año de la carrera y egresados. El instrumento utilizado es un cuestionario validado para cada una de esos tres aspectos objeto de nuestro estudio.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Metodología docente, Evaluación formativa, Competencia.

College teaching in initial teacher training. the case of the school teacher of Segovia

ABSTRACT

This article shows the results of research conducted in the School of Education of Segovia, during the 2008-2009 school years about three fundamental aspects in the teaching-learning process: the methodology, the evaluation system and skills and competency development and professional teachers.

This investigation is based primarily on analysis of the answers given by three groups of informants: teachers, students, seniors and graduate career. The instrument used is a validated questionnaire for each of these three aspects to our study.

KEY WORDS: Teacher training, Teacher methodology, Formative assessment, Competence.

Introducción

La Universidad, como toda institución, es –o ha de ser- un organismo vivo, en constante evolución, en constante proceso de mejora, al servicio de la sociedad en la que se incardina.

El nuevo marco de la Educación Superior en Europa que estamos empezando a dibujar en nuestras universidades supone un replanteamiento del mundo universitario tanto en su dimensión interna: fines, objetivos, metodología, sistema de evaluación... como en su dimensión externa, como realidad inmersa en un contexto socio-económico con el que ha de establecer, necesariamente, unas relaciones de interdependencia. Ambas, universidad y sociedad se retroalimentan.

Si esto es así, con carácter general, para toda la institución universitaria creemos que ha de serlo muy especialmente en el caso de la titulación de Magisterio, que presenta una idiosincrasia muy particular por múltiples razones, entre las que destacamos dos: La relevancia de la formación de los maestros, verdaderos artífices de la calidad del sistema educativo no universitario y el carácter propedéutico de la educación primaria.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario implica reflexionar continuamente sobre tres aspectos fundamentales del mismo:

- El desarrollo de competencias docentes y profesionales.
- La utilización de metodologías activas que renueven la práctica docente universitaria tradicional, especialmente en los estudios de magisterio donde, además de ser un instrumento de transmisión de contenidos, se convierten en un contenido en sí mismas, objeto de estudio.
- La implementación de un sistema de evaluación realmente formativo, que permita valorar, realmente, las competencias profesionales desarrolladas por los alumnos, de forma global y contextualizada, superando el tradicional sistema de evaluación, fundamentalmente memorístico, academicista y desligado del contexto.

El objetivo de este estudio es realizar una evaluación diagnóstica sobre la situación de la docencia en la formación inicial del profesorado. El estudio se lleva a cabo en una escuela de magisterio de pequeño tamaño -700 estudiantes y 56 profesores- durante el año escolar 2008-09, el último curso antes de comenzar a implantarse los nuevos estudios de Grado.

El estudio analiza los resultados encontrados en esos tres aspectos reseñados: metodología docente, sistemas e instrumentos de evaluación y desarrollo de competencias docentes y profesionales.

Revisión del estado de la cuestión

En la docencia universitaria existe actualmente un especial interés en el desarrollo de las competencias del alumnado, así como en el proceso de evaluación y en la participación de los estudiantes en dicho proceso, lo cual se manifiesta en la profusión de investigaciones y artículos al respecto. Diferentes investigaciones Black (1998), Knight (2002), López (2008) han analizado las deficiencias que presenta la evaluación tradicional. Otros autores como Falchikov (2005) han reflexionado sobre el cambio de conceptualización de la evaluación, la implicación del alumnado en el proceso evaluador, o la fiabilidad y validez de la co-evaluación entre estudiantes. Todo ello avala el reconocimiento de la evaluación formativa como el medio de evaluación más eficaz para obtener no solo mejores rendimientos de nuestros alumnos sino sobre todo un proceso de aprendizaje que propicie la reflexión sobre el propio aprendizaje, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, el papel de los iguales en el aprendizaje y la evaluación –co-aprendizaje y co-evaluación así como la importancia de facilitar “feedback” abundante y continuo al alumnado sobre sus procesos de aprendizaje Black (1998). Otros autores como Taras (2005) complementan esta función formativa de la evaluación con la función certificadora que aporta la evaluación sumativa, considerando a ésta como parte complementaria de aquella. En relación con este aspecto se postulan las ventajas de la evaluación formativa como potenciadora del aprendizaje del alumnado; otros investigadores, sin embargo, reivindican los efectos positivos de la evaluación sumativa sobre el proceso de aprendizaje Knight (2002).

A través de los estudios de investigación realizados por autores como Bone (2006) podemos ver reflejado el impacto de la evaluación formativa en los estudiantes (tipos de feedback, afectividad...). Weaver (2006) explora la percepción de los alumnos sobre el feedback escrito recibido. Boud (2007) insiste en la importancia de dar “feedback” abundante y continuo a nuestro alumnado sobre sus procesos de aprendizajes. En López (2009) se

demuestra que dicha evaluación suele generar mejores procesos de aprendizaje en el alumnado y mejor rendimiento académico, además de potenciar, como decíamos, el desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida, el desarrollo de aprendizajes de larga duración, el papel de los iguales en el aprendizaje y la evaluación. En López (2008) se hace un análisis estadístico descriptivo de los resultados encontrados en cuanto a carga de trabajo de alumnos y profesores y en cuanto al rendimiento académico del alumnado en relación con las distintas formas de evaluación ofrecidas, poniéndose de manifiesto la gran diversidad de resultados en función de la metodología empleada y del sistema de evaluación que se lleve a cabo: evaluación continua y formativa frente al examen final como único sistema de evaluación.

La utilización de metodologías activas, como pone de manifiesto Walsh (2007), intentan priorizar la implicación del alumnado y la participación activa del mismo en su proceso de aprendizaje; otros autores como Sharp (2006) inciden en la importancia del trabajo en grupo y la calidad de las aportaciones individuales de cada uno de sus miembros, la autocalificación y el reparto de calificaciones dentro del mismo. En todos ellos se pone de manifiesto que el alumno que lleva a cabo su propio aprendizaje de una manera activa, de forma autónoma pero a la vez participativa, encuentra más satisfacción en su trabajo y logra un aprendizaje más profundo y duradero.

En cuanto al desarrollo de competencias profesionales, autores como Gauthier (2006) analizan aquellas competencias que ha de cultivar un pedagogo y cómo estas han de considerarse la base de los programas de formación docente. En Pérez (2008) se estudian las diferencias entre las distintas especialidades universitarias en lo que se refiere a las competencias adquiridas, además de estudiar si dichas competencias han sido desarrolladas durante el practicum o durante la carrera. Hoogveld (2005), investiga acerca de los programas de formación de profesorado desde un enfoque basado en competencias.

La aspiración de cualquier docente universitario es conseguir que los alumnos terminen la titulación habiendo adquirido las competencias profesionales necesarias para abordar su nueva etapa profesional. Por tal motivo, autores como Hoogveld (2005) han analizado desde distintos puntos de vista el tratamiento de las competencias profesionales dentro de la formación del alumnado universitario. En España Zabalza (2005) estudia profusamente el desarrollo de las competencias profesionales y propone diez dimensiones de la docencia para conseguir una enseñanza de calidad. Entre ellas se encuentran las referidas a comportamientos profesionales y sociales, las referidas a actitudes, a capacidades creativas y a actitudes existenciales y éticas y nos da las pautas para adquirir la competencia profesional que pasa por planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje: seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, diseño de la metodología y organización de actividades y la comunicación con los alumnos.

Metodología

Nuestra investigación parte de los resultados obtenidos de la práctica docente que se lleva a cabo en la mencionada escuela de magisterio. Los instrumentos empleados para la obtención de datos han sido tres cuestionarios validados, cada uno de ellos referido a uno de los tres aspectos objeto de nuestro estudio: metodología, evaluación y desarrollo de competencias.

El primero de los cuestionarios consta de 28 ítems y hace referencia a la metodología, considerando dos aspectos: uno, las técnicas y estrategias empleadas –y su frecuencia- en el desarrollo de las distintas asignaturas y otro, el uso de determinadas prácticas docentes.

El segundo cuestionario consta de 27 ítems e incide en los aspectos relacionados con la evaluación y se subdivide en cuatro apartados: proceso de evaluación, el tipo de examen, la calificación y la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación.

El tercer cuestionario consta de 15 ítems y aborda el desarrollo de las distintas competencias docentes.

Las respuestas ofrecían cinco alternativas: ninguna o casi ninguna, pocas, algunas, bastantes y muchas, en cuanto a la frecuencia –o grado de intensidad- con que los encuestados percibían que se llevaban a cabo las distintas prácticas docentes:

El estudio se ha dirigido a tres grupos poblacionales: el alumnado del último curso, el profesorado y los egresados que finalizaron sus estudios en dicha escuela el año anterior.

Las muestras seleccionadas en el caso del profesorado y de los egresados –diecinueve y cuarenta y seis encuestados respectivamente- han estado formadas por un grupo representativo de cada población, elegido de forma aleatoria. El cuestionario ha sido facilitado

y/o enviado personalmente a los participantes por los componentes del presente proyecto de investigación.

En el caso del alumnado, la muestra era de doscientos cinco encuestados y debido a las características de la población estudiada se ha creído más conveniente que los cuestionarios fueran administrados de forma colectiva durante una clase con la presencia de un investigador para resolver las posibles dudas y asegurar un procedimiento riguroso.

Para garantizar la calidad de los cuestionarios se les sometió a una revisión de expertos y de estudiantes y se procedió a realizar un estudio piloto de donde salió el cuestionario definitivo que presentamos.

Por otro lado, en dichos cuestionarios se recogía información relevante de cada uno de los grupos encuestados con el fin de poder analizar los resultados obtenidos en función de unas u otras variables. Así las variables consideradas en el grupo de profesores han sido: años de experiencia, posesión del título de doctor, sexo, edad, categoría profesional y formación pedagógica. En el grupo de alumnos: sexo, edad, especialidad y estudios cursados. En el grupo de los egresados: sexo, edad, especialidad y año de finalización de estudios

Resultados

Ofrecemos a continuación, en las tablas 1, 2 y 3 los resultados obtenidos en cada uno de los tres cuestionarios. En ellas aparecen todos los ítems y el porcentaje de cada una de las respuestas emitidas por cada uno de los grupos encuestados. Las celdas sombreadas indican aquellos ítems en los que una respuesta es significativamente superior a la otra (>33%), de ese modo pueden visualizarse fácilmente las respuestas mayoritarias, así como las concordancias o discrepancias existentes entre los distintos grupos respecto de un determinado ítem.

Los valores han sido redondeados a las unidades con el fin de facilitar su lectura. Hemos omitido el porcentaje correspondiente a la respuesta “algunas veces” por afán simplificador y por considerarlo poco discriminante, no obstante, su valor es fácilmente deducible –restando de 100 la suma de las otras dos respuestas.

TABLA 1

1. Aspectos metodológicos	PROFESORES		ALUMNOS		EGRESADOS	
	Nunca/ casi nunca	Bastantes/ muchas veces	Nunca/ casi nunca	Bastantes/ muchas veces	Nunca/ casi nunca	Bastantes/ muchas veces
1.1. Frecuencia con la que se utilizan las siguientes estrategias y técnicas en el desarrollo de las asignaturas						
1.1.1. Discusión del prog. al comienzo del cu	35%	53%	34%	35%	55%	29%
1.2. Proyectos tutorados	35	41	67	18	76	4
1.3. Seminario	65%	18%	91%	1%	76%	4%
1.4. Estudio de casos	41%	35%	77%	3%	59%	16%
1.5. Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	40%	35%	45%	11%	35%	22%
1.6. Aprendizaje colaborativo	25%	69%	34%	29%	33%	31%
1.7. Lección magistral	26%	69%	30%	56%	34%	43%
1.8. Sesiones prácticas	0%	89%	18%	36%	48%	28%
1.9. Cuadernos de campo	56%	33%	41%	25%	48%	28%
1.10. Diario o ficha sesiones	65%	18%	41%	17%	45%	20%
1.11. Recensiones e informes	47%	41%	29%	39%	28%	31%
1.12. Tertulias dialogicas	56%	22%	70%	4%	50%	26%
1.13. Mesas redondas	94%	6%	92%	1%	67%	2%
1.14. Plataformas virtuales	50%	33%	94%	1%	83%	2%
1.15. Debates	42%	42%	49%	13%	48%	27%
1.16. Consultar bibliografía	16%	79%	23%	79%	44%	28%
1.17. Observación de prácticas docentes	56%	28%	71%	5%	60%	61%
1.18. Exposiciones de trabajos	47%	41%	29%	39%	28%	31%
1.2. ¿En cuántas clases se cumplen las siguientes afirmaciones?						
1.2.1. Dinámicas para mejorar el ambiente de clase	25%	50%	69%	4%	57%	4%
1.2.2. Se permitía preguntar dudas en las clases	0%	100%	2%	87%	2%	87%
1.2.3. Utilización de las tutorías para resol. dudas sobre el desarrollo de la asignatura	16%	84%	24%	43%	11%	54%
1.2.4. Utilización de medios audiovisuales. para el desarrollo de las clases	0%	84%	10%	57%	11%	54%
1.2.5. Planteamiento de situaciones en las que se tenían que resolver prob. educativos	28%	72%	43%	16%	39%	22%
1.2.6. Realización de prácticas que ayudan a entender la posterior labor profesional	5%	79%	53%	8%	45%	11%
1.2.7. Utilización de estrategias metodológicas variadas	5%	68%	39%	15%	33%	23%
1.2.8. Explicaciones orales de las que el alumno toma apuntes	21%	53%	10%	62%	2%	80%

1.2.9. Las clases consistían, fundamentalmente en el dictado de apuntes	78%	0%	16%	41%	26%	35%
1.2.10. ¿Encontraste similitud en la metodología utilizada en las distintas asignaturas?	X	X	28%	12%	23%	43%

TABLA 2

2. Aspectos sobre la evaluación y la calificación	PROFESORES		ALUMNOS		EGRESADOS	
	Nunca/ casi n.	Bastan mucho	Nunca/ casi n.	Bastan mucho	Nunca/ casi n.	Bastan Mucho
2.1. Acerca de la evaluación						
2.1.1. Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	22%	50%	44%	21%	48%	24%
2.1.2. Se realizaban procesos de evaluación continua	17%	72%	28%	33%	26%	26%
2.1.3. Se utilizaban procesos de evaluación formativa (devolución corregida de documentos...)	0%	72%	63%	13%	41%	22%
2.1.4. Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados pueden derivar en la repetición de los mismos	29%	47%	60%	8%	50%	13%
2.1.5. Se utilizaban portafolios o carpetas individuales entregar todos los materiales	50%	28%	67%	8%	49%	24%
2.1.6. Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	72%	17%	71%	6%	65%	7%
2.1.7. Se explicaban previamente los criterios de calidad de los trabajos o exámenes	0%	89%	39%	20%	33%	13%
2.1.8. Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes	6%	67%	56%	10%	38%	22%
2.1.9. Existían similitudes entre los sistemas de evaluación de las diferentes asignaturas	X	X	71%	26%	20%	32%
2.1.10. En cuántas asignaturas se evaluó el programa	X	X	71%	10%	56%	11%
2.2. En relación con el tipo de examen						
2.2.1. Se utilizaban exámenes orales.	78%	6%	99%	0%	85%	4%
2.2.2. Se usaban exámenes escritos de desarrollo	42%	47%	11%	63%	4%	67%
2.2.3. Se realizaban exámenes con preguntas cortas	22%	56%	13%	40%	14%	41%
2.2.4. Se utilizaban exámenes tipo test.	78%	11%	58%	2%	65%	9%
2.2.5. Se utilizaban exámenes prácticos (resolución de problemas...)	39%	50%	76%	2%	60%	4%
2.3. En relación con la calificación						
2.3.1. La califi. provenía únicamente del ex. final.	89%	11%	17%	44%	22%	53%
2.3.2. La calificación provenía del examen final y del algún otro trabajo	58%	32%	5%	61%	11%	48%
2.3.3. La calif. provenía del examen final y otros instr	11%	78%	24%	36%	31%	29%
2.3.4. La calificación final era la suma de las calificaciones de los exámenes parciales	88%	6%	61%	4%	44%	24%
2.3.5. La calificación se obtenía sin exámenes	89%	11%	75%	25%	83%	4%
2.3.6. El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio de curso y eran conocido	0%	100%	23%	41%	15%	54%
2.3.7. La nota que ponía el profesor es justificada.	6%	88%	34%	25%	13%	49%
2.3.8. A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen final tiene un peso definitivo	28%	50%	8%	76%	2%	73%
2.4. Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación						
2.4.1. Los alumnos realizaban una valoración de su trabajo (autoevaluación)	50%	33%	56%	5%	70%	7%
2.4.2. Los alumnos evaluaban los trabajos de sus (coevaluación)	61%	11%	80%	1%	84%	2%
2.4.3. Eran los propios alumnos los que emitían una calificación (autocalificación)	78%	11%	80%	1%	90%	4%
2.4.4. La calificación final era consensuada entre el profesor y alumno (calificación dialogada)	63%	16%	88%	2%	81%	4%

TABLA 3

3.1. ¿En qué grado se desarrollan las siguientes competencias docentes?	Nunca/ casi n.	Basta/ muchas	Nunca/ casi n.	Basta/ muchas	Nunca/ casi n.	Basta/ mucho
3.1.1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	30%	47%	47%	8%	33%	15%
3.1.2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	17%	56%	59%	8%	44%	11%
3.1.3. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	22%	50%	53%	11%	52%	7%
3.1.4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	37%	63%	53%	10%	45%	11%
3.1.5. Trabajar en equipo con otros docentes	39%	33%	58%	13%	60%	9%

3.1.6. Participar en la gestión del Centro	82%	0%	82%	2%	78%	0%
3.1.7. Informar e implicar a las familias	77%	6%	66%	9%	83%	7%
3.1.8. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0%	74%	45%	15%	33%	28%
3.1.9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	18%	50%	49%	15%	46%	7%
3.1.10. Organizar la propia formación continua	39%	61%	51%	17%	59%	13%
3.1.11. Fomentar el interés por la lectura	11%	67%	46%	22%	47%	18%
3.1.12. Fomentar la educación en valores	5%	74%	28%	37%	37%	33%
3.1.13. Elaborar diseños curriculares (programaciones)	28%	39%	16%	55%	35%	26%
3.1.14. ¿Cuándo has utilizado una metodología activa te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	5%	74%	14%	53%	39%	61%
3.1.15. ¿Cuándo has utilizado la evaluación formativa y continua, te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	6%	76%	11%	56%	15%	50%

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS CUESTIONARIOS

Antes de presentar, pormenorizadamente, los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios quisiéramos poner de manifiesto la marcada divergencia en cuanto a las respuestas emitidas por los grupos de alumnos y egresados en numerosos ítems, lo que podríamos denominar como incongruencia intra-grupal. A modo de ejemplo, en el ítem 1.1.6. *¿Con qué frecuencia se utiliza el aprendizaje colaborativo?* un 34% de los alumnos contesta que nunca o casi nunca, frente a un 29% que afirma haber utilizado el aprendizaje colaborativo bastantes o muchas veces (un 37% algunas veces) –igualmente ocurre en el grupo de egresados 33%, 31% y 36% respectivamente-, lo cual es manifiestamente incongruente.

En el ítem 1.1.1. *¿En cuántas asignaturas se ha discutido el programa al comienzo del curso?* un 34% de los alumnos contesta que nunca o casi nunca, frente a un 35% que afirma haber discutido el programa bastantes o muchas veces (un 31% contesta “algunas veces”), lo cual es también incongruente –a no ser que dichos porcentajes se correspondan, respectivamente, con el 35% de los profesores que declaran no haber discutido el programa nunca o casi nunca y 53%, que afirma hacerlo bastantes o muchas veces-

Se observa igualmente un alto grado de incongruencia inter-grupal –discrepancias muy significativas en cuanto a las respuestas emitidas por los distintos grupos respecto de un mismo ítem, especialmente cuando este no supone una valoración subjetiva sino la constatación de un hecho- sobre todo, entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados: $P \neq (A=E)$. La incoherencia intergrupala entre alumnos y egresados es mucho menor, coincidiendo entre sí, en la mayoría de las respuestas.

RESULTADOS OBTENIDOS RESPECTO A LA METODOLOGÍA DOCENTE EMPLEADA

En cuanto a las *estrategias y técnicas de desarrollo de las asignaturas* podemos decir que existe unanimidad únicamente en cuanto a la nula utilización del seminario y las mesas redondas como actividades de aprendizaje.

En cuanto a la utilización de otras estrategias de aprendizaje tales como los proyectos tutorados, el estudio de casos y el uso de plataformas virtuales existe una profunda discrepancia entre el grupo de profesores, que afirman realizarlo con relativa frecuencia, y el grupo de alumnos y egresados que lo niegan categóricamente.

En sentido contrario, los profesores afirman utilizar habitualmente el aprendizaje colaborativo, la lección magistral y las sesiones prácticas frente al grupo de alumnos y egresados que no tienen una postura definida al respecto.

El resto de ítems no arroja porcentajes suficientemente diferenciados como para considerarlos significativos, lo cual supone una cierta incongruencia intergrupala, especialmente en el grupo de alumnos y egresados.

En cuanto a los *aspectos metodológicos desarrollados en clase*, profesores, alumnos y egresados coinciden en la posibilidad de preguntar dudas en clase, en la utilización habitual

de medios audiovisuales y en la utilización de las tutorías para resolver problemas académicos.

Por el contrario, el grupo de alumnos y egresados difiere profundamente del grupo de profesores en cuanto a la existencia de dinámicas para mejorar el ambiente de la clase, el aprendizaje a través de prácticas y resolución de problemas, el uso de estrategias variadas o la toma de apuntes como principal actividad docente en las clases.

Por último cabe destacar que ni los alumnos ni los egresados perciben una línea común en cuanto a la metodología empleada por los profesores.

RESULTADOS OBTENIDOS RESPECTO DE LA EVALUACIÓN, EL TIPO DE EXAMEN, LA CALIFICACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

En cuanto a los aspectos relacionados con *la evaluación* cabe destacar la distinta percepción que manifiestan los grupos de alumnos y egresados frente al grupo de profesores en la mayoría de los ítems, especialmente los referidos a la discusión del programa al comienzo del curso, la utilización de una evaluación continua y formativa, la explicación previa de los criterios de evaluación y la utilización de feed-back tras los exámenes.

Coinciden, sin embargo, profesores, alumnos y egresados en la escasísima utilización de portafolios individuales y grupales como instrumentos de evaluación

En cuanto al *tipo de examen* utilizado, son los exámenes escritos -de desarrollo o de preguntas cortas- el instrumento de evaluación mayoritariamente utilizado frente a los exámenes orales o tipo test, que apenas se utilizan. Existen discrepancias en cuanto a la utilización de exámenes *prácticos*; los profesores afirman utilizarlo habitualmente frente a los alumnos y egresados que manifiestan no haber sido utilizados prácticamente nunca.

En relación con *la calificación* podemos extraer dos conclusiones claras en las que coinciden los tres grupos estudiados: el peso definitivo que tiene el examen final, al margen de cuantas otras actividades se hayan realizado y el hecho de no llevarse a cabo casi nunca la posibilidad de calificar una asignatura sin un examen que lo acredite.

En cuanto a *la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación* existe un acuerdo unánime entre profesores, alumnos y egresados: la autoevaluación, la co-evaluación, la autocalificación o la calificación dialogada como modalidades de evaluación y calificación son puestas en práctica de forma absolutamente minoritaria.

RESULTADOS OBTENIDOS RESPECTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y PROFESIONALES DESARROLLADAS

En cuanto al desarrollo de competencias docentes y profesionales, únicamente muestran unanimidad los tres grupos estudiados en el convencimiento de haber logrado un mejor desarrollo de competencias profesionales cuando se ha utilizado una metodología activa y un sistema de evaluación formativa y continua, y en sentido contrario, a la hora de reconocer que algunas competencias docentes como la implicación de las familias o la participación del docente en la vida del centro apenas se han trabajado.

Por el contrario, existe una fuerte discrepancia entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados en cuanto a la valoración del desarrollo de las competencias docentes puestas en práctica por los profesores como: la gestión progresiva de los aprendizajes de los alumnos, la atención a la diversidad, la implicación del alumnado en la vida del centro, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y el fomento del interés por la lectura y la educación en valores.

CONCLUSIONES

Como hacíamos notar en la exposición de los resultados, existe una marcada divergencia, que calificábamos de incongruencia inter-grupal, entre el grupo de profesores y los grupos de alumnos y egresados en cuanto a la percepción y valoración de muchas de los ítems. Por el contrario, el grupo de alumnos y egresados muestran un alto grado de coincidencia entre sí.

Igualmente apreciamos dentro de cada uno de los grupos una distribución incoherente de las respuestas emitidas ante algunos ítems, sobre todo si estos suponen la constatación de un hecho objetivo -incongruencia intra-grupal-.

La causa de dicha diversidad, tanto inter-grupal como intra-grupal, podría explicarse bien por un problema de carácter nominalista: diferente asignación de significados a un mismo concepto, en el caso de las preguntas objetivas o bien a una distinta percepción de los componentes de los distintos grupos respecto de las preguntas que implican una valoración

personal. Lo primero podría corregirse delimitando, previamente, la amplitud semántica de los conceptos empleados.

No obstante, esta falta de acuerdo intergrupar e intragrupal constituye ya, por sí mismo, una circunstancia sobre la que debemos reflexionar y extraer conclusiones.

Dicho lo cual, es aventurado adelantar conclusiones definitivas; son escasos los aspectos en los que se produce un acuerdo unánime; no obstante esta variabilidad, existen ítems que sí concitan la unanimidad de todos los grupos, tanto entre sí, como dentro de cada uno de ellos -celdas sombreadas-. Destacamos entre ellos:

- Escasísima utilización de seminarios y mesas redondas como recursos metodológicos en nuestra práctica docente.
- Se permite preguntar dudas en clase.
- Es habitual la utilización de medios audiovisuales.
- Se utiliza frecuentemente las consultas bibliográficas como actividad de aprendizaje.
- Escasísima utilización de portafolios o carpetas colaborativas como instrumento de evaluación
- Escasísima utilización de exámenes orales o exámenes tipo test como instrumento de evaluación e igualmente la obtención de la calificación sin exámenes previos.
- La participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación y calificación a través de la autoevaluación, la co-evaluación, la autocalificación o la calificación dialogada es prácticamente inexistente.
- En cuanto a las competencias docentes, la participación en la gestión del centro y la implicación del docente con las familias son las menos desarrolladas.
- Por último, existe un elevado grado de acuerdo en que la utilización de metodologías activas y evaluación formativa ayudan a adquirir competencias profesionales.

Otras posibilidades de estudio que nos proporcionan los resultados del cuestionario

Por último quisiéramos señalar que los datos obtenidos en el cuestionario nos posibilitan una multitud de análisis más, en función de las distintas variables contempladas. Especialmente relevantes nos parece analizar las respuestas obtenidas por parte de los profesores en función de la categoría profesional, edad, posesión del título de doctor, estudios psicopedagógicos, sexo o antigüedad, por ejemplo, con el fin de descubrir la posible existencia de diferencias significativas en función de tales variables.

Igualmente cabe la posibilidad de hacerlo, con ese mismo objetivo, con el grupo de alumnos y egresados en función de la especialidad cursada, el sexo o el nivel de estudios.

A la vista de los resultados obtenidos en el cuestionario y del análisis de los programas de las distintas asignaturas, parece necesario:

- Delimitar claramente el contenido de los distintos conceptos empleados, de modo que todos, profesores y alumnos, asignemos un mismo significado a cada significante con el fin de evitar el confusiónismo y la incongruencia que conlleva la indefinición semántica.
- Concienciar e instigar al profesorado para que, cada uno, desde el desarrollo de las competencias específicas de sus asignaturas, coadyuve a la consecución de los objetivos del título y al desarrollo de las competencias profesionales generales.
- Reflexionar sobre la oportunidad de unificar mínimamente los criterios metodológicos, de evaluación y calificación, respetando, en todo caso la libertad de cátedra, con el fin de dotar de mayor unidad de acción, coherencia e interdisciplinariedad la acción educativa de esta Escuela.
- Promover que las guías didácticas de cada asignatura constituyan un verdadero documento programático -con cierto *carácter contractual*- en el que se especifiquen, claramente, los distintos elementos del currículum: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y criterios de calificación.

REFERENCIAS

- BLACK, P. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5.7-75.
- BOUD, D. FLACHIKOV, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

- FLACHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- GAUTHIER, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340,165-185.
- HOOGVELD, A. Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and teacher education: An international journal of research and studies*, Vol. 21, nº 3, 287-297.
- KNIGHT, P.T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: practices in disarray. *Studies in higher Education*. Vol. 27. nº3. 275-286.
- LÓPEZ, V. et al. (2008). “Cerrando el círculo. Resultados recientes y últimos avances de la red nacional de evaluación formativa y compartida” En Cristina Guilarte Martín-Calero (Coord.), *Innovación docente: Docencia y TICS* (pp. 447-459) Valladolid: Universidad de Valladolid
- LÓPEZ, V. (coord.) (2009). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea. Madrid.
- PÉREZ, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347.
- SHARP, S. (2006). Deriving individual student marks from a tutor’s assessment of group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 14.
- TARAS, N. (2005) Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 446 – 478.
- TROTTER, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31 (5), 16
- WALSH, A. (2007). An exploration of Biggs’ constructive alignment in the context of work-based learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 9.
- WEAVER, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors’ written responses. *Assessment & Evaluation in higher Education*. 31 (3). 15
- ZABALZA, M.A. (2005) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto del Proyecto: “La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la formación del profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales”. Convocatoria de Investigación de la Junta de Castilla y León a iniciar en el 2008. Tres años de duración (2008-2010). Proyecto VA035A08 (BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008).