



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

---

## **La evaluación del profesorado en el currículum de la formación inicial del maestro especialista en educación física: El caso de la escuela de Magisterio de Albacete**

PEDRO GIL MADRONA

---

### **RESUMEN**

*La presente comunicación está referida a la evaluación del profesorado en la Escuela de Magisterio de Albacete en la Especialidad de Educación Física, tesis doctoral del autor que fue defendida en Madrid en noviembre de 1997.*

*La idea que ha inspirado la investigación ha sido la de obtener información de los diferentes sectores implicados de un centro específico de formación de profesores a propósito del Plan de Estudios o Currículum que conforma su formación inicial, a fin de tener un conocimiento del mismo en diferentes momentos de su aplicación. El estudio llevado a cabo es una investigación evaluativa, en tanto que es una evaluación aplicada, donde la finalidad es el conocimiento para ayudar a mejorar la práctica.*

*En este artículo, la evaluación que se presenta corresponde a un apartado de la evaluación del proceso de la investigación evaluativa presentada en su desarrollo más amplio como tesis, sobre la evaluación del profesorado universitario por los alumnos, y por los mismos profesores, atendiendo a procesos de autoevaluación y al rendimiento de los estudiantes en la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla la Mancha, y en concreto, en la Especialidad de Educación Física.*

### **PALABRAS CLAVE**

*Formación inicial, Educación Física, Programa de estudios, Evaluación del profesor, Autoevaluación, Investigación.*

---

## 1. Introducción

La evaluación de la calidad docente universitaria en España es ya un hecho consumado. Pues se ha comenzado a desarrollar en los últimos años a partir de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Así, en su Artículo 45/3 dice lo siguiente: «Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y uno y treinta y nueve a efectos de su continuidad y promoción». Si bien todavía no ha gozado del suficiente apoyo social y de las autoridades académicas, pues factores externos a las propias instituciones universitarias y factores internos les obligan a establecer patrones de eficacia y de ahí surge la evaluación, como un medio para conseguir una educación cada vez más eficaz y eficiente, y para intentar mejorar la calidad docente. Es por ello que surge la evaluación como factor de vital importancia para la propia supervivencia de las instituciones educativas, gozando en la actualidad de una enorme vitalidad (Cook y SHADISH, 1986).

El Consejo de Universidades en su Pleno del día 18 de diciembre de 1996 (B.O.E. 17-1-97), de conformidad de lo dispuesto en el artículo 23 de la Ley de Reforma Universitaria y el 1º del Real decreto 552/1985, de 2 de abril, formula a las universidades las siguientes recomendaciones en relación con la organización de los Planes de Estudios conducentes a titulados universitarios oficiales y acuerda formular la evaluación de los Planes de Estudios. Así, entre otros aspectos, deben considerarse objeto de evaluación en una titulación:

394

- 1.- La estructura del Plan de Estudios: Duración, contenidos, combinación de actividades de enseñanza teórica y práctica.
- 2.- El desarrollo de la docencia y la evaluación de los alumnos: Cumplimiento del plan docente, sistema de coordinación y seguimiento del plan docente, información facilitada a los alumnos, sistema y periodicidad de la evaluación de los alumnos, etc.
- 3.- Las características de los alumnos matriculados: Número de alumnos, requisitos de entrada, nivel de satisfacción, etc.
- 4.- El profesorado: Estructura y características del profesorado, nivel de dedicación, criterios y procedimientos para la selección, formación y promoción del profesorado, funcionamiento de los sistemas establecidos para la evaluación individual de la actividad docente de los profesores.
- 5.- El rendimiento académico: Tasas de éxitos, de abandono y de retraso académico, nivel de satisfacción de los titulados con la formación recibida, nivel de satisfacción de los empleadores con los titulados egresados.

Los núcleos de interés para la evaluación serían: **a)** Los alumnos, a los que se les ha considerado como la principal fuente de información, la más válida y fiable a la hora de evaluar la calidad docente del profesorado, atendiendo al nivel académico, nivel de satisfacción, funcionamiento de los servicios universitarios (biblioteca, hemeroteca); **b)** Los profesores, que ocupan un puesto destacado a la hora de evaluar la calidad docente de la institución, siendo el profesor, por una parte, objeto de evaluación a través de ellos mismos, en sus autoevaluaciones a través de compañeros, directores de departamentos, autoridades académicas y los propios alumnos; y a su vez, el profesor manifiesta sus opiniones en aspectos que afectan a su productivi-



dad, al rendimiento de la institución, a la concepción que tiene el profesor de los alumnos, al ambiente social y físico, a la satisfacción en el desempeño de sus funciones, selección, formación y promoción del profesorado, y autoridades académicas y administrativas; **c)** y los Planes de Estudios, evaluándose tanto por los alumnos como por los profesores y a través de la autoevaluación.

## 2. Marco conceptual

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ (1988) destaca que deben ser objeto de evaluación en una institución superior, los aspectos referidos a programas, la determinación del ambiente y el clima educativo y la valoración de la productividad y rendimiento de la institución educativa en sus múltiples metas. Y CAMERON, citado por LYONS, A. (1990) establece nueve dimensiones: **1)** la dimensión académica; **2)** la dimensión de la carrera; **3)** el desarrollo personal; **4)** el grado de satisfacción; **5)** el desarrollo personal y calidad del profesorado con relación a los estudiantes; **6)** el nivel de satisfacción; **7)** la organización de la salud; **8)** la apertura a la comunidad; **9)** la habilidad para la adquisición de recursos, influyendo y determinando esta efectividad organizadora en la calidad de la enseñanza.

### 2.1. La evaluación de la docencia, del proceso

La evaluación del proceso docente podemos centrarla tanto en el profesor como en el programa. Aquí nos centraremos más sobre aspectos del profesor.

En España está habiendo, en la actualidad, un cierto interés por el tema, pues a partir del mandato recogido en el art. 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria se dice que «*Se dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado*». En este sentido, se están realizando diferentes procesos de evaluación y diferentes trabajos de investigación en este campo.

La evaluación en la universidad debe partir de los objetivos de la institución, así como del protagonismo de los actores implicados en la consecución de los objetivos; y estos objetivos los podemos agrupar en cuatro: investigación docente, docencia, formación profesional y formación cultural, considerando actores a los profesores, los alumnos, personal administrativo y la misma institución universitaria.

La evaluación docente está dentro de los estudios realizados sobre la eficacia de las instituciones, con la intención de contribuir a la mejora de la calidad de enseñanza y a la mejora de los logros educativos, siendo esto lo que viene a justificar la evaluación. En el proceso docente intervienen tanto los profesores como los alumnos, el contexto, la institución, los espacios, los recursos tecnológicos, las metodologías instructivas, los programas o diseños curriculares.

En los últimos años, en el proceso de enseñanza se ha producido un cambio, pues se ha pasado de las teorías conductistas (PAULOV, WATSON, THORNDIKE y SKINNER) a las teorías cognitivas del aprendizaje (PIAGET, BRUNER, AUSUBEL, WIGTOSKY). Se distinguen dos aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje: por una parte, las estrategias de enseñanza, determinadas por la forma en que el profesor presenta los contenidos o materiales, en tiempo y forma; y, por otro, las estrategias de aprendizaje, siendo, el modo en que el estudiante organiza los contenidos y materiales presentados, habiendo una interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje formadas por el triángulo alumno, profesor y materia. WEINSTEIN y MAYER (1985) señalan una serie de aspectos que van a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje como son: las



Características del profesor o lo que éste conoce y sabe, y la forma de enseñar, o dar los conocimientos; las estrategias de enseñanza o la forma de presentar los contenidos; las características del estudiante o su conocimiento sobre los temas; y las estrategias de aprendizaje, las conductas que el estudiante utiliza durante el aprendizaje.

Los métodos más frecuentes de enseñanza en la Educación Superior son: lección magistral, la dinámica de grupo, las prácticas de laboratorio, de enseñanza u otras actividades y el trabajo independiente del alumno.

Existen distintos factores implicados en la enseñanza-aprendizaje, pues influyen las características propias del estudiante, los estilos de aprendizaje y determinadas actitudes y actividades del proceso de enseñanza, por parte del profesor. Por eso, la evaluación de los procesos de aprendizaje supone comprometerse con la complejidad de todos los sistemas implicados; y la evaluación debe ayudar a la comprensión y a la reorientación de las prácticas y, más que medir, debe ayudar a entender lo que está pasando.

La evaluación de la eficacia docente se centra en las variables de proceso, atendiendo a la actividad desarrollada por el profesor, intentando evaluar la conducta global del profesor, los métodos de enseñanza y la interacción profesor-alumno.

CENTRA (1977) diseña una serie de actividades y señala las cualidades más importantes a través de las cuales podemos evaluar a un profesor universitario como son: la enseñanza en clase; número y calidad de las publicaciones; investigaciones y actividad creativa; dirección de trabajos de investigación de los estudiantes: trabajos, tesinas, tesis, tutoría, trabajos en comisiones universitarias; actividades en sociedades profesionales; servicios a la comunidad; ofertas de trabajos en campos competitivos; trabajos como consultor; factores personales; currículum personal.

El juicio valorativo de los estudiantes es un elemento fundamental en la evaluación de la docencia, siendo considerada de primordial importancia esta fuente de información. Sin embargo, no debemos utilizarla como única fuente de información; sino conjuntamente con otras fuentes tales como el rendimiento de los alumnos, la observación en clase, la grabación en video, la evaluación por parte de los colegas, la autoevaluación, y la evaluación mediante expertos. MATEO (1987) hace una comparación entre las diferentes fuentes de evaluación, donde habla de cuestionarios a los estudiantes, la evaluación por colegas, el rendimiento de los estudiantes, las observaciones en clase, la autoevaluación, expertos externos, y enseñanza simulada.

## 2.2. Evaluación del profesorado

Cada vez es más el interés que despierta la evaluación del rendimiento docente, y atendiendo a GARCÍA CARRASCO (1988) podemos distinguir: **la evaluación sistemática del profesorado debe de considerar cuatro variables:** la organización departamental, los programas de investigación, evaluación del apoyo de los departamentos, la organización docente por funciones. Y, **otra evaluación referida a las funciones del profesorado, que tiene como responsable al departamento:** la evaluación del programa de actividad docente, evaluación del proceso de actividad docente, y evaluación del resultado de la actividad docente.

Así pues, son muchas las universidades que están desarrollando su propio modelo de evaluación. Pero, muy acertadamente, CHORDÍ CORBO (1988) plantea las siguientes preguntas de difícil contestación:

- a) ¿Existe un método de evaluación de docencia ideal?.
- b) ¿Existe el profesor ideal?.
- c) ¿Cuáles son los fines de la evaluación del profesorado?.

Existen dos formas de tomar la iniciativa: por una parte, la **evaluación externa**, que nace de la preocupación de los responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios; y otra **interna**, que surge de la inquietud de los responsables por comprender y transformar su actividad. La primera está destinada al control y debe conducir a la mejora de la calidad proporcionando un buen servicio a la comunidad educativa; y la segunda se centra en la mejora de la práctica.

Se han utilizado diferentes y muy variados métodos en los diversos centros y posiblemente no exista el método ideal, pero debe buscarse mediante el consenso con la comunidad académica, partiendo de los fines de la evaluación. Pero cualquier método debería medir: lo que el alumno aprende, lo que el profesor mejora en la enseñanza y lo que el profesor renueva de sus conocimientos y de sus métodos de enseñanza.

Ahora bien, si la preocupación fundamental de la evaluación del profesorado ha de ser la atención a los valores educativos de los programas y a su desarrollo, la ética debe presidir los procesos de evaluación de las evaluaciones. STRIKE (1990) enuncia una serie de derechos profesionales de los profesores que han de presidir la evaluación del profesorado, estos son: una razonable seguridad en el trabajo; un razonable grado de discreción en la realización de sus trabajos; una razonable participación en las decisiones relativas a los aspectos profesionales y administrativos de sus trabajos, a ser evaluados de acuerdo con los estándares generales, públicos y comprensibles; a conocer los resultados de la evaluación; a una evaluación ordenada u oportuna; a expresar su opinión sobre los resultados de su evaluación por una vía significativa; a manifestar las razones de cualquier acción elegidas para su caso; a que su vida privada sea irrelevante en la evaluación...

### 2.3. Evaluación de la enseñanza juzgada por los estudiantes

GADZELLA (1968) pidió a un grupo de estudiantes de Western Washington State College que describieran al profesor ideal y el resultado fue un conjunto de 25 características de las cuales sólo 3 se referían a las destrezas técnico-docentes:

- \* Conocimiento de la materia.
- \* Capacidad comunicativa clara.
- \* Habilidad para organizar bien su presentación.

Podemos utilizar cuestionarios, entrevistas en grupo, comentarios escritos o escalas objetivas de valoración, para conocer la labor del profesor en el aula. CENTRA (1977) considera que la evaluación de la enseñanza universitaria por el alumno es la más adecuada. Y las razones que sugiere son:

- \* Los estudiantes son la fuente de información más importante y definen el ambiente de aprendizaje mejor y lo más objetivamente posible.
- \* A un estudiante se le considera cualificado para juzgar: la importancia y relevancia de los contenidos; la idoneidad de la bibliografía recomendada; la oportu-

nidad del método de instrucción; el interés despertado en ellos mismos; las actitudes generales de los estudiantes hacia el curso.

\* Es una forma de implicar el binomio profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto universitario, los alumnos constituyen hoy la fuente principal de información en la evaluación del profesorado al buscar la efectividad del profesor refiriéndose a la asistencia y horarios, los conocimientos de la materia, la capacidad para comunicar sus conocimientos, el empleo de métodos didácticos adecuados y sus relaciones con los estudiantes.

Ahora bien, se han producido también críticas hacia los estudiantes por no poseer la suficiente madurez para juzgar con rigor al profesor, y por otra serie de consideraciones como las que destaca ESCUDERO ESCORZA (1988). Que considera:

\* Los estudiantes no pueden enjuiciar a los profesores y a la docencia, por su inmadurez y su falta de experiencia.

\* La cualificación para la docencia y para juzgar la docencia de los profesores la da la experiencia y el buen historial académico e investigador.

\* La mayoría de los esquemas de evaluación de los estudiantes se apoyan, fundamentalmente, en la popularidad, amabilidad, amistad, sentido del humor que les ofrece el profesor.

\* Los estudiantes no están capacitados para emitir juicios hasta que han pasado los estudios universitarios.

\* Las encuestas a los alumnos no son fiables ni válidas.

\* El tamaño de la clase afecta al juicio de los estudiantes.

\* El sexo de los estudiantes y los profesores afecta a los juicios de los alumnos.

\* El horario del curso afecta al juicio de los estudiantes.

\* Los juicios de los estudiantes son diferentes dependiendo de si el curso es obligatorio u optativo.

\* El nivel del curso (primero, segundo...) afecta al juicio de los estudiantes.

\* El rango académico-administrativo del profesor (catedrático, titular,...) y su experiencia docente, afecta el juicio de los estudiantes.

\* Las calificaciones de los estudiantes están altamente correlacionadas con los juicios sobre el curso y sobre el profesor.

No obstante, también, muchos estudios han concluido que las valoraciones de los estudiantes de la enseñanza son suficientemente válidas y fiables, sirviendo de *feedback* diagnóstico para el profesor, así como para las decisiones administrativas de salarios y promoción.

#### **2.4. El rendimiento de los alumnos como medida de competencia docente**

Se entiende que a la hora de evaluar la eficacia docente debemos atender a los juicios de los estudiantes, de los colegas, del propio profesor y del rendimiento del alumno y sus actitudes. Existen una gran cantidad de variables que inciden tanto directa como indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Podemos entender el objetivo de la docencia como la facilitación del aprendizaje de los alumnos, pues una manera de comprobar la eficacia del profesor es averiguar lo que sus alumnos han aprendido.

Se han realizado diferentes estudios donde se han relacionado determinadas destrezas o capacidades del profesor con el rendimiento de los estudiantes, utilizándose procedimientos que responden a diversas situaciones de investigaciones y utilizando técnicas estadísticas diferentes, tales como el análisis de covarianza y el análisis de regresión múltiples. Algunos de los trabajos realizados son los de THEODORY y GAY (1985), RIVAS y MONERA (1984) y NIETO (1982).

KING (1981) utiliza un «*modelo multidimensional de evaluación*» sugiriendo la relación entre los componentes del modelo de evaluación de la competencia docente y el tipo de medida que implica.

Una premisa de la que debemos partir es que el propósito de la evaluación no debe ser una especie de ajuste de cuentas o un juicio sobre la actuación profesional de los profesores, ya que de lo que se trata es de conseguir las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, para que los protagonistas puedan formar su juicio estimativo sobre su valor educativo, por lo que no basta para evaluar al profesorado el señalar única y exclusivamente los resultados obtenidos por los alumnos tal y como señala GLASS (1990) quien dice: «*Los resultados de los estudiantes no pueden enseñar al profesor cómo es su docencia: éstos no son fiables ni creíbles para distinguir a los buenos de los malos profesores y los datos, una vez recogidos tienden a ser utilizados*». Por otra parte, DEAN (1991) señala una serie de propósitos que la evaluación del profesorado pretende conseguir. Son:

- a) Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
- b) Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, individual y colectivamente.
- c) Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- d) Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- e) Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- f) Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.» (DEAN, 1991).

### **3. Investigación evaluativa. Estudio evaluativo. El diseño de investigación evaluativa del Currículum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. UCLM**

Una vez que hemos dado cuenta, de las concepciones teóricas, es el momento de analizar la experiencia, o el estudio del caso que nos ocupa como es la evaluación de los profesores que dan clase en el currículum, plan de estudios de la formación inicial

que reciben los profesores de la especialidad de Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete en la Universidad de Castilla la Mancha.

Para ello, hemos tomado como base la investigación evaluativa defendida como Tesis Doctoral del profesor GIL (1997) realizada en la Escuela de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha iniciada en 1992 con la primera promoción de diplomados Maestros especialistas en Educación Física, que a continuación se expone.

Dicha investigación se basa en el análisis del Plan de Estudios que conduce al título de Maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se fundamenta, por tanto, en la obtención de información acerca de si el Plan de Estudios cumple los objetivos para los que fue creado, es decir, si tiende a la formación de un profesor reflexivo y crítico, si se le forma en el trabajo colaborador, si se le sensibiliza para realizar una función educativa capaz de compensar las desigualdades de origen, si se le faculta para la práctica de una pedagogía constructivista. En definitiva, se trata de saber si el Plan de Estudios y su correspondiente implementación tienden a la formación de un Maestro como requiere la reforma educativa.

Nosotros restringimos el campo de actuación al análisis del Plan de Estudios desde la perspectiva de los profesores y alumnos que participan en su implementación; se trata, por tanto, de un estudio de casos, el referido al Plan de Estudios de Magisterio de Albacete en su I Promoción.

Tratamos con ello de responder a la necesidad de configurar y, en su caso, innovar el propio Plan de Estudios analizado desde el punto de vista de la formación de un maestro que ha de realizar su trabajo en un sistema educativo caracterizado por las notas de comprensividad y constructivismo.

### 3.1. Contexto de la investigación evaluativa

Este Plan de Estudios comienza a desarrollarse en esta Institución en el año académico 92/93, que es cuando ingresa la primera promoción que finaliza sus estudios en el curso académico 94/95. Consideramos oportuno evaluarlo para conocer las dimensiones del Currículum, debido a las expectativas despertadas en Albacete, en varios sectores de la sociedad y, en concreto, en la población estudiantil, que veía con muy buenos ojos e ilusiones el que se implantase en la ciudad la especialidad de Educación Física dentro de la formación inicial del profesorado. Por esta razón, el presente estudio ha tenido una gran acogida y, en todo momento, la colaboración de los sectores de los que he recogido la información ha sido generosa, gratificadora, participante, colaboradora.

El estudio evaluativo se ha llevado a cabo con y sobre los alumnos de la primera promoción, aunque en la evaluación del contexto también se ha utilizado la información facilitada por los alumnos de la segunda y tercera promoción. Esta promoción comienza los estudios en el curso académico:

- 92/93 en Primer curso.
- 93/94 en Segundo curso.
- 94/95 en Tercer curso.



Sobre estos alumnos se ha recogido información para evaluar el contexto, la entrada, el proceso y el producto; y del mismo modo, se ha hecho con el profesorado que ha dado clase en el Currículum, en las diferentes asignaturas. A la vez, también se ha obtenido información de un grupo de maestros que, durante el año académico 94/95, han sido tutores de los alumnos de prácticas en los diferentes colegios de enseñanza de la especialidad de Educación Física. Aunque, en este artículo, sólo daremos cuenta de la evaluación del profesorado.

También, se han utilizado los resultados y logros de los alumnos del resto de especialidades de la Escuela de Magisterio de Albacete, Educación Musical, Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua Extranjera (Inglés). En lo que ha sido la Evaluación del producto, final, logros o éxitos académicos.

### 3.2. Modelo Evaluativo y análisis de la información

La idea que ha inspirado la investigación ha sido la de obtener información de los diferentes sectores implicados de un centro específico de formación de profesores a propósito del Plan de Estudios o Currículum que conforma su formación inicial, con el fin de tener un conocimiento del mismo en diferentes momentos de su implementación. El estudio evaluativo llevado a cabo es una investigación evaluativa, en cuanto a que es una evaluación aplicada, donde la finalidad es el conocimiento para ayudar a mejorar la práctica.

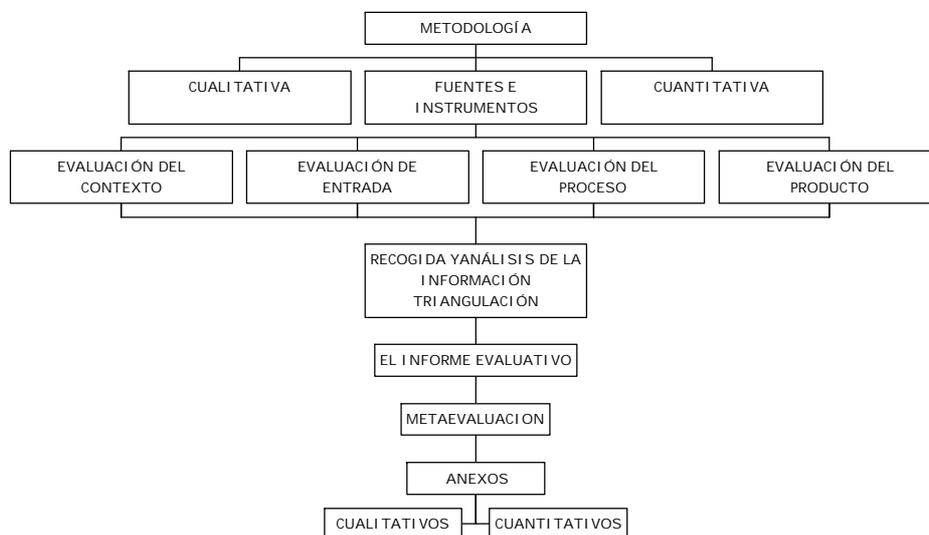
El estudio se ha orientado a través de un modelo de evaluación mixto, entre el propuesto por STUFFLEBEAM, modelo CIPP (STUFFLEBEAM y SHINFIELD, 1987), (Evaluación del Contexto, Entrada, Proceso y Producto), que define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa para servir de guía en la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los fenómenos implicados.

Y, el propuesto por el Profesor PÉREZ JUSTE (1995) (Evaluación Inicial o el Programa en sí mismo; Evaluación del Proceso o el Programa en su Desarrollo; y Evaluación final o el Programa en sus logros y resultados) quien orienta la evaluación de los programas hacia su eficacia, desde perspectivas pedagógicas, quien hace hincapié en los momentos inicial y procesual, para conseguir una mejora del educando y del educador, actuando sobre las dimensiones ambientales, organizadoras, técnicas y sobre los programas mismos.

En todo caso, y dado que se han tenido en cuenta las opiniones de profesores, alumnos y maestros de prácticas, así como de dirigentes del Centro, el modelo es *humanístico*, pero dado que también se apoya en datos sobre el rendimiento de los alumnos resulta *eficientista* ya que analiza los logros y resultados del Currículum; es por ello que podemos hablar de un **modelo holístico** en su ánimo de conseguir una valoración global del Plan de Estudios.

A estos efectos, la metodología empleada ha tenido un carácter mixto, cuantitativa-cualitativa, realizando su estructuración mediante la clasificación y establecimiento de categorías de la información recogida. Ello ha llevado consigo la identificación de semejanzas y diferencias a través de agrupamientos y de relaciones por medio de triangulaciones, tanto de las fuentes consultadas como de los procedimientos utilizados para recoger la información; en todo caso, ha sido esencial para esta tarea el apoyo de los programas informáticos SPSS, EXCEL y AQUAD.

ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL CURRÍCULO DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA



402

El establecimiento de categorías de la información ha supuesto un gran esfuerzo de análisis y de síntesis, con la finalidad de llegar a una redacción sistematizada propia de procesos de acceso al conocimiento donde no sólo se advierten cuestiones técnicas o académicas; sino que también se producen incursiones en aportaciones afectivas y motivadoras de los comportamientos humanos, pues las situaciones y aspectos investigados encierran fenómenos que han de ser descritos, explicados e interpretados, por lo que ha merecido nuestra atención con la finalidad de ser mejor conocidos.

Los instrumentos manejados para la recogida de la información han sido cuestionarios, entrevistas individuales, entrevistas grupales y análisis de las memorias de prácticas. Por su parte, las fuentes consultadas han sido el expediente académico de los alumnos, los profesores que dan clases a lo largo de todo el currículum, los alumnos que han cursado la especialidad de Educación Física y los maestros tutores de los alumnos en los centros de enseñanza durante la realización del prácticum, las notas finales en cada una de las asignaturas, así como la consulta bibliográfica sobre el origen del actual Plan de Estudios de la especialidad de Educación Física de la Escuela de Magisterio de Albacete.

Hay que resaltar, dada la importancia que ello conlleva para la comprensión de este artículo, que los cuestionarios plantean preguntas que hay que responder con arreglo al siguiente baremo: (1) NADA, (2) MUY POCO, (3) POCO, (4) SUFICIENTE, (5) BIEN, BASTANTE, (6) MUCHO, EXCELENTE; señalar que cuando nos referimos a que los alumnos o los profesores consideran bastante alguno de los aspectos consultados, hemos de entender que tienen una opinión situada en dicho tramo de satisfacción. En el cuadro adjunto se pueden observar con claridad las fuentes e instrumentos utilizados, así como los momentos y propósitos para los que se implementaban.

EVALUACIÓN	MOMENTOS	FUENTES	INSTRUMENTOS	ÁMBITO ANALIZADO	OBSERVACIONES
Evaluación del proceso	Mitad y final del curso 1994/95	Alumnos, profesores, maestros-tutores, memorias de prácticas.	Alumnos: 70 cuestionarios 10 entrevistas individuales 5 entrevistas grupales 9 memorias de prácticas Profesores: 17 cuestionarios 16 entrevistas individuales Maestros-tutores 13 entrevistas individuales	El proceso, desarrollo del currículum tanto en su ámbito general como en el desarrollo de las asignaturas. Clima y organización en el centro, aulas y departamentos. Interés y motivación. Metodología. <b>Evaluación del profesorado</b> Practicum.	Análisis de contenido, contraste de opiniones, triangulación de fuentes y procedimientos Utilización de programas informáticos: AQUAD 4.0 EXCEL 5.0 y SPSS/PC.

Modelo de análisis de la información.

### 3.3. Evaluación del proceso. El Currículum en su desarrollo: Evaluación del Profesorado. Resultados de la investigación evaluativa

#### 3.3.1. Coordinación, trabajo en equipo y metodología del profesorado

Se trata de apreciar y analizar aspectos relacionados con la organización, coordinación y forma de impartir la materia.

En referencia a la coordinación que existe entre el profesorado, se considera mayoritariamente por los profesores como *“suficiente”* (seis profesores), y el resto se sitúa casi por igual en el resto de opciones. Se especifica también que la coordinación es muy buena dentro del departamento o entre los miembros que integran el departamento, aunque entre departamentos no hay tal coordinación.

Con relación al nivel en el que trabajan en equipo los profesores para la consecución de los objetivos en el Currículum, se vuelve a valorar de forma mayoritaria el *“suficiente”*, aunque también predomina el *“nada”*, *“muy poco”* y *“poco”*; y se vuelve a manifestar que dentro del departamento sí hay trabajo en equipo, lo cual nos viene a corroborar que apenas hay coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado de la Escuela fuera de lo que son los departamentos, de ahí que los alumnos manifiesten que hay contenidos que se repiten en diferentes asignaturas y, en ocasiones, con enfoques o perspectivas distintas.

*«La gente de mi departamento hablamos antes, durante y al final del curso».*  
*«Dentro del departamento sí sabemos lo que queremos hacer, es decir, qué puede aportar la psicología dentro de está especialidad».* (Profesor 6, entrevista individual).

*«Cada profesor funciona a su aire. Aquí eso de la libertad de cátedra es sagrado».* (Profesor 7, entrevista individual).

*«La estructura actual de la Universidad, la verdad, es que no invita a ello. La Universidad en cuanto a ámbito de estudio, de investigación, de docencia se estructura en departamentos y cada departamento tiene sus propias inquietudes y sus propios proyectos».* (Profesor 16, entrevista individual).

*«Si consideramos que nunca se ha hecho una reunión institucional, entendiendo por ésta la de la Junta de Escuela (órgano responsable de cara a diseñar el perfil de maestro que se pretende en esta Escuela, para coordinar esfuerzos en orden a su consecución), y que tampoco se han realizado reuniones informales de cara a este*



*mismo objetivo, pues podemos concluir con facilidad que no existe ninguna coordinación entre el profesorado de los distintos departamentos en cuanto al objetivo básico que es la formación de este maestro especialista». (Profesor 3, entrevista individual).*

Con referencia a la metodología, los profesores señalan que predomina el método expositivo debido al demasiado número de alumnos. En la gráfica, se observa el desarrollo de una metodología activa y pasiva, pues las opiniones se colocan entre “poco”, “suficiente” y “bastante”.

*«Porque tenemos unos 400 ó 500 alumnos. Entonces, lo que hacemos son clases magistrales. En concreto, yo lo que hago es que explico la asignatura, procuro que los alumnos me pregunten, les dejo tiempo, les hago, a veces, yo preguntas a ellos, pero no puedes hacer otra cosa con tanta gente. Son clases muy grandes con más de 100 alumnos por clase. También hacen trabajos, también exponen en clase, pero mucho menos que la exposición teórica, en mucha menos proporción». (Profesor 10, entrevista individual).*

### **3.3.2. Actitud del profesorado por acabar el programa de su asignatura y relación de los conocimientos impartidos con los nuevos a dar**

Se preguntó tanto a los profesores como a los alumnos, la preocupación de los profesores por dar toda la materia de su asignatura o tratar de acabar todo el programa de la asignatura, y también la relación de los conocimientos que se habían impartido con los nuevos que se iban dando, es decir, si había una buena secuencia de los contenidos de las materias.

404

En cuanto a la preocupación por acabar el programa de cada asignatura por el profesorado, en su intento de dar todos los contenidos de la misma, un 47'05% del profesorado considera que es «suficiente», y otro grupo también mayoritario no contesta, 35'29%.

*«Cuando se prepara un programa es porque se piensa que no es necesario y, por tanto, preocupa no terminarlo. Pero si esto ocurre, se revisa el programa para hacerlo lo más operativo posible». (Profesor 11, entrevista individual).*

La opinión de los alumnos más destacada en esta pregunta es de «bastante», con un 45'71%. Lo que nos lleva a pensar que los alumnos consideran que en el profesorado hay una preocupación por acabar el programa diseñado, más de lo que los profesores mismos aseguran, pues el profesorado mayoritariamente considera como «suficiente» la preocupación por acabar los programas, mientras que los alumnos consideran que es «bastante» la preocupación existente.

En lo que concierne al grado de relación de los conocimientos impartidos con los nuevos, lo que sería una buena secuencia de los contenidos en cada uno de los programas de las respectivas asignaturas, los profesores mayoritariamente lo valoran en «bastante» (el 58'82%), seguidos a distancia por los que señalan el “suficiente” (el 17'64%) y «mucho» (el 17'64%). Esto nos da una visión del profesorado, quien mayoritariamente piensa que los contenidos de sus asignaturas siguen un buen orden secuencial, hay buena progresión en los mismos y hay una gran relación entre los temas o conocimientos con los que se han impartido. Por el contrario, los alumnos lo dictaminan, de una forma mayoritaria, «suficiente», el 57'14%; «bastante», el 4'28%; mientras que el resto (el 38'58%) lo valoran por debajo del «suficiente». Así, se aprecia que los alumnos valoran y consideran por debajo de las opiniones de los profesores la relación de los conocimientos impartidos con los nuevos.



«Se ha ido de menos a más, es decir, de Primero a Tercero se ha ido avanzando en el desarrollo de los contenidos». (Guillermo, entrevista individual, alumno).

Pues, en general, se cree que hay asignaturas en las que debería de haberse profundizado más. «Si no se ha avanzado más es por la falta de tiempo, por lo que se deberían haber dado menos asignaturas cuatrimestrales y se aprovecharía ese tiempo para dar más conocimientos de otras asignaturas».

### 3.3.3. Evaluación del profesorado que ha impartido clases en el desarrollo del Currículum, por los alumnos

Los/as alumnos/as en este apartado expresan su opinión sobre su valoración del profesorado que ha dado clases desde una visión genérica. Opiniones expresadas en el gráfico siguiente. Son: cuál es su conocimiento del tema; la claridad en la presentación de los contenidos; la organización de las actividades; la distribución del tiempo de instrucción; el empleo de los materiales; su entusiasmo por el tema; la preparación profesional; la asistencia y puntualidad; el lenguaje científico utilizado en la enseñanza; la planificación de la instrucción; calidad de las relaciones profesor-alumno; su capacidad para relacionarse con los alumnos; y su capacidad para informar a los alumnos de sus progresos. Son cuestiones que se tratan de una forma global en todo el profesorado.

Podemos comprobar al observar los gráficos en su totalidad, genéricamente, que predomina una mayoría de alumnos que califica al profesorado en todas las cuestiones mencionadas con «suficiente». Quedando por debajo del «suficiente» la organización de las actividades, la claridad en la presentación de los contenidos; en el empleo de los materiales se sitúa entre «poco», «muy poco» y «suficiente»; la capacidad para informar a los alumnos de sus progresos entre «poco» seguido de «muy poco» y «suficiente» en igual escala; la capacidad para relacionarse con los alumnos está entre «poco» y «suficiente». La calidad de las relaciones profesor-alumnos es de «suficiente», seguido de «poco»; y en cuanto a la planificación de la instrucción por parte de los profesores se valora como «suficiente» seguido de «poco».

Al ser esta pregunta también abierta, los alumnos hacen algunas matizaciones y comentarios siguientes: «Este apartado debería hacerse por materias, no en general»; «Es muy difícil juntar a todos los profesores en este cuestionario, ya que unos superan lo expuesto o señalado y otros no llegan»; «En todo no se puede generalizar, aunque creo que en cuanto a conocimientos y preparación, la mayoría los tiene, otra cosa es el modo de explicar»; «Estas preguntas son demasiado generales para contestar con un número, habría que puntuar a profesores individualmente»; «Pienso que, en general, el nivel del profesorado es bueno»; «En un balance creo que es suficiente»; «Resaltar que lo defectuoso es muy defectuoso y lo bueno es bastante bueno».

«Competente. Creo que entienden, aunque hay asignaturas que las dan profesores que se han tenido que hacer con el temario, y hacer los programas a última hora y muy rápidos». (José Luis, entrevista individual, alumno).

### 3.3.4. Nivel de valoración que hacen los alumnos sobre el grado de competencia general del profesorado, la valoración por parte de los profesores del trabajo en grupo y el nivel de aprovechamiento del tiempo de clase

Podemos comprobar cómo la competencia general del profesorado es valorada mayoritariamente por los alumnos como «suficiente» (38 alumnos) seguido de «poco» (25 alumnos).



«Hay muy buenos profesores en la Escuela que no sólo conocen su materia, sino que la saben comunicar». «Hay muy buenos y competentes, y otros menos competentes». (Cuestionarios, pregunta abierta, proceso, alumnos).

Los alumnos consideran que el trabajo en grupo se valora «poco» (32 alumnos), seguido de «suficiente» por 24 alumnos.

El grado de aprovechamiento de clase por parte del profesorado es valorado como «suficiente» y «superior» (35 alumnos), seguido de los que opinan por debajo del «suficiente» (34 alumnos).

### 3.3.5. Evaluación de la práctica docente por el profesorado

Una vez concluidas las materias o asignaturas, al profesorado le preguntamos sobre el nivel de aprendizaje logrado en su asignatura por los alumnos en relación con lo previsto; si los resultados conseguidos se correspondían en cierta medida con los esperados, sobre el grado de adecuación de la metodología utilizada, nivel y suficiencia de los recursos utilizados; si se habían seguido los criterios de evaluación fijados desde un principio; si los resultados conseguidos servían para futuras modificaciones de su respectiva asignatura y si pensaban introducir mejoras en años sucesivos en sus respectivos programas. Resultados que se presentan a continuación:

El nivel de aprendizaje logrado por los alumnos es considerado por los profesores mayoritariamente como «satisfactorio», predominando dentro de la escala de valoración el «bastante»: «En función de su predisposición».

«Creo que bastante aceptable». «Quizás podría haber rendido un poco más». «Considero que los alumnos se conforman con aprobar. Sí, un interés, pero no desmesurado». (Federico, entrevista individual, alumno).

«Satisfactorio, más bien alto». (Profesor 16, entrevista individual).

La metodología prevista y utilizada ha resultado positiva, mayoritariamente entre el profesorado hay una opinión de «suficiente» seguida de «bastante».

«La verdad es que todavía no ha salido ninguna promoción. Este año será la primera. Pienso que se puede hacer más, pero creo que sí ha resultado positiva». (Profesor 5, entrevista individual).

«La lección magistral ha predominado, aunque los alumnos que se esfuerzan trabajan de otra manera, hacen grupos, se hacen trabajos». (Luis Miguel, entrevista individual, alumnos).

Ahora bien, cuando se pregunta si los recursos didácticos han sido suficientes, hay una diversidad de opiniones pues seis profesores muestran su valoración por debajo del «suficiente», nueve entre «suficiente» y superior, y dos no contestan.

«Falta material, elementos, instalaciones, tiempo». (Profesor 11, entrevista individual).

«Las instalaciones deportivas de la Escuela son insuficientes. Eso lo ve cualquiera. También, por el material de tipo didáctico». (Profesor 5, entrevista individual).

Con referencia al seguimiento por el profesorado de los criterios de evaluación fijados desde un principio, los profesores mayoritariamente consideran y señalan «bastante» y «mucho».



Y, respecto a si se han evaluado los correspondientes programas de cada asignatura, y si los resultados conseguidos se tendrán en cuenta para modificaciones, se opina entre «suficiente» y «bastante».

«Yo cambio el programa como mínimo cada 2 años, teniendo en cuenta, por supuesto, lo que ocurre en clase, las notas que se sacan, y un poco el interés que yo veo en los alumnos». «Pues, de alguna manera sí lo hago, por supuesto. Tengo en cuenta los resultados, las notas, los porcentajes para ir quitando cosas, poniendo otras, y ampliando». (Profesor 7, entrevista individual).

Un resultado muy parecido aparece cuando se pregunta si se incorporarán en un futuro mejoras teniendo en cuenta los resultados obtenidos, pues señalan «bastante», seguido de «mucho» y «suficiente», lo cual nos demuestra que sí hay una evaluación final, entendida ésta como final de curso de la práctica docente, aspecto que se refleja al analizar globalmente esta gráfica.

«Pienso modificar mis asignaturas en relación con los resultados, ¿que eso sean mejoras?. Creo que sí, porque precisamente con ese objetivo lo hago. Creo que va a mejorar. Voy a ajustar más los contenidos y la actividad a lo que los alumnos van a necesitar luego, y voy a adecuar la evaluación en cuanto a lo que después ellos van a necesitar en esa práctica final». (Profesor 11, entrevista individual).

El grado y nivel de competencia del profesorado es valorado por los alumnos (con relación a los métodos de enseñanza que utilizan, el dominio de los contenidos de las asignaturas y la forma de evaluar) como «bueno» y «suficiente» de una forma general.

«La competencia del profesorado es aceptable, la forma de evaluar también. La calidad del profesorado sería mejor con muchos menos alumnos». (César, entrevista individual, alumno).

## Referencias bibliográficas

- CAMERON citado por LYONS, A. (1990). Dimensions and Domains of Organizational Effectiveness in Australia Higher Education, *Higher Education*, 20, p. 287. Citado en Martín Moleró, F. (1993), *El método: su teoría y su práctica* (p. 236). Madrid: Ed. Dykinson.
- CENTRA, J. A. (1977). How universities evaluate faculty performance: a survey of department heads. *GREB*, nº 75, 5. B. R. Princeton: Educational Testing Service.
- CENTRA, J. A. Y POTTER, D. A. (1980). School and Teacher effects: An interrelational model. *Review of Educational Research*, 50, 273-291. Citado en Fernández Sánchez, J. (1988). *La evaluación de la enseñanza universitaria: La experiencia de la Complutense*. O. Cit.
- COOK, T. D. Y SHADISH, W. R. (1986). Program Evaluation: The Wordly Science. *Annual Review of Psychology*, 37, 193-232. O. Cit.
- CHORDÍ CORBO, A. (1988). Evaluación periódica del profesorado y evaluación de la eficacia del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Educación* nº 20, 35-40. Salamanca.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in School*. London: Open University Press.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1988). *Consideraciones sobre la evaluación de la docencia en la Universidad de Zaragoza*. Zaragoza (Documento policopiado).
- GADZELLA, B. M. (1968). College Students' views and Rating of An ideal Professor. *College and University* 44, 1, 89-96. Citado por Martín Moleró, F. (1993). *El método su teoría y su práctica* (p. 237). Madrid: Ed. Dykinson.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). El problema de la evaluación del profesorado universitario *Revista de Ciencias de la Educación*,

- nº 20, 32-34. Salamanca.
- GIL MADRONA, P. (1997). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del Currículum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete*. UCLM. Tesis doctoral no publicada.
- Glass, G. V. (1990). Using Student Test Scores to Evaluate Teachers. En Millman, J. y Garling-Hammond, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation*. London: Sage Publicacions.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. (1988). La evaluación de la enseñanza universitaria: La experiencia de la Complutense. En *Revista de Ciencias de la Educación Nº 20*, 135-146. Madrid.
- KING, J. A. (1981). Beyond Classroom Walls: Indirect measures of Teacher competence. En J. Millman (Ed), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hill, California: Sage Publications. Citado en Tejedor, Jato Seijas, Minguéz Rodríguez (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la universidad de Santiago. *Revista de Ciencias de la Educación, nº 20*, p. 79. Salamanca.
- MATEO, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario, algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Primeras Jornadas Nacionales sobre Evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia (Documento policopiado).
- NIETO Y GIL, J. M. (1982). *Valoración de la eficacia docente. Problemas y técnicas*. Madrid: Escuela española.
- PÉREZ JUSTE, R (1995). Evaluación de Programas Educativos y Metodología para la Evaluación de Programas Educativos. En Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M., *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp. 73-116). Madrid: Editorial Universitas S.A.
- RIVAS, F. Y MONERA, M. L. (1984). Rendimiento en la universidad en función del seguimiento o no del consejo vocacional en COU, *Enseñanza, 2*, 183-204.
- STRIKE, K. A. (1990). The Ethics of Educational Evaluation. En Millman, J. y Garling-Hammond, L. *The New Handbook of Teacher Evaluation*. London: Sage. Publication.
- STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (pp. 137-173). Madrid: Editorial Paidós.
- THEODORY, G. C. Y GAY, R. C. (1985). The Association of professors' style anxiety and experience With Student's grade. *American Educational Research Journal, (22) (1)*, 123-134.
- WEINSTEIN, C. E. Y MAYER, R. E. (1985). The teaching of learning Strategies. En M. C. Wittrock *Handbook of Research on Teaching (tercera edición)* (pp. 315-327). New York: McMillan

---

## Dirección

Pedro Gil Madrona

Colegio Público "Cervantes". c/ Pérez Pastor, 13. Tobarra. Albacete.

Tel.: 967 32 52 97

Correo Electrónico: [pgil1@acebo.pntic.mec.es](mailto:pgil1@acebo.pntic.mec.es)

---

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- GIL MADRONA, Pedro (1999). La evaluación del profesorado en el currículum de la formación inicial del maestro especialista en educación física: El caso de la escuela de Magisterio de Albacete. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2(1)*. [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].