

Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado

CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA¹, ÁNGEL PÉREZ-PUEYO¹,
MIKEL PÉREZ-GUTIÉRREZ¹ Y ANDRÉS PALACIOS-PICOS²

¹Universidad de León; ²Universidad de Valladolid



Resumen

Este estudio analiza las similitudes y diferencias de percepción entre alumnos y profesores respecto a diversos aspectos metodológicos, de evaluación y de desarrollo de competencias que caracterizan la docencia en la formación de futuros maestros y profesores. Se construyó, validó y aplicó un cuestionario, dividido en tres sub-escalas o campos temáticos, a una muestra de 635 estudiantes y 72 profesores de diversas facultades y escuelas universitarias de tres universidades públicas de Castilla y León. El análisis de los datos se realizó mediante un estudio de frecuencias y de ANOVAS. Los resultados muestran diferencias significativas en los tres aspectos analizados (metodología, evaluación y competencias). Los profesores tienden a pensar que utilizan más estilos docentes y de evaluación centrados en el aprendizaje y desarrollan en mayor medida las competencias docentes de lo que consideran los alumnos. Existe un preocupante acuerdo en el escaso desarrollo de competencias ligadas a la colaboración con las familias, la participación en la gestión de los centros educativos y a la atención a la diversidad.

Palabras clave: Percepciones de profesores, percepciones de alumnos, enseñanza universitaria, estilos de enseñanza, escala, cuestionario, metodología, evaluación, competencias.

Teacher trainers' and trainees' perceptions of teaching, assessment and development of competences at teacher training colleges

Abstract

This study analyses similarities and differences in how teacher trainers and trainees perceive some aspects related to methodology, assessment, and competence development that characterise instruction for future teachers. A questionnaire, divided into three subscales or thematic fields, was constructed, validated, and administered to a sample of 635 students and 72 faculty members from several teacher training colleges of three public universities of Castilla and León, Spain. Frequency distributions and ANOVAS were used for data analysis. Results show significant differences in these three ambits (methodology, assessment and competences). Lecturers tend to think that they use more teaching and assessment learning centred styles and develop competences to a greater extent than what the students think. There is a worrying agreement on the poor development of competences related to collaboration with families, participation in the management of educational centres and attention to the diversity.

Keywords: Faculty's perceptions, students' perceptions, university teaching, teaching styles, scale, questionnaire, methodology, assessment, competences.

Agradecimientos: Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto de investigación "La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales", subvencionado por la Junta de Castilla y León, en la convocatoria pública para el desarrollo de proyectos de investigación a iniciar en el 2008.

Correspondencia con los autores: Carlos Gutiérrez-García. Universidad de León. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Campus de Vegazana, s/n. 24071 León. Tel.: 987-293058. Fax 987-293008. E-mail: cgutg@unileon.es

Introducción

La incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior está ligada a una serie de adaptaciones normativas y –al menos teóricamente– a una profunda revisión y transformación de los roles que desempeñan profesores y alumnos. Estas transformaciones incluyen, entre otros, los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por el profesorado, así como el novedoso concepto de *competencias*, que el alumno deberá desarrollar durante su formación.

Aunque sea una obviedad señalar que el análisis y evaluación de la docencia universitaria es un proceso complejo, no deja de ser necesario repetirlo al ser un tema muy debatido y generador de una abundante literatura científica (véase p.e. Aleamoni, 1999; Algozzine *et al.*, 2004; Cashin, 1999; Cruz, 2007; Emery, Kramer y Tian, 2003; Escudero, Pino y Rodríguez, 2010; Pérez, 1997; Theall, Abrami y Mets, 2001).

Las escalas administradas a los alumnos han sido los instrumentos más utilizados en la evaluación de la docencia (Basow y Montgomery, 2005; Escudero, 1999; Jahangiri y Mucciolo, 2008; Mukherji y Rustagi, 2008; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Ruiz, 2005), aunque durante las dos últimas décadas se vienen implementando sistemas más comprensivos en los que participan otros agentes y se utilizan procedimientos e instrumentos más diversos (Escudero, 1999; Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010; Muñoz *et al.*, 2002; Seldin, 1999). A modo de ejemplo, Berk (2005) cita doce fuentes de información potenciales para la medición de la eficacia de la enseñanza, a saber: escalas para estudiantes, escalas para compañeros, autoevaluaciones, vídeos, entrevistas a estudiantes, escalas para ex-alumnos, escalas para empleadores, escalas para administradores, conocimientos docentes (demostrados a través de publicaciones o similares), premios docentes, mediciones de los resultados del aprendizaje y portafolios de enseñanza. Desde el punto de vista de Berk, la complementariedad de estas fuentes permite aprovechar las fortalezas de cada una de ellas y a la vez compensar sus debilidades, permitiendo así una evaluación de la enseñanza más sólida y fiable.

De forma implícita, si asumimos la necesidad de utilizar diversas fuentes de información, también asumimos que éstas pueden proporcionar informaciones contradictorias e incluso opuestas que habría que valorar y equilibrar antes de tomar decisiones. ¿Hasta qué punto pueden llegar estas contradicciones? En la presente investigación hemos tomado como referente a profesores y alumnos, los dos agentes más directamente implicados en el proceso educativo, para comparar hasta qué punto coinciden o no sus percepciones sobre diversos aspectos relativos a la docencia. Y es que sobre la base de su propia experiencia, el profesor asume que lo que él piensa de su actividad docente puede ser diferente a lo que piensan sus alumnos, y viceversa, puesto que cada uno de estos grupos difiere en roles, responsabilidades, edades, entornos, vivencias, etcétera (Álvarez, García, Gil, Romero y Correa, 2002; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003).

Las percepciones de alumnos y profesores sobre la actividad docente ha sido objeto habitual de estudio desde la década de 1970, aunque inicialmente primaron las investigaciones sobre el primero de estos grupos (Algozzine *et al.*, 2004; Basow y Montgomery, 2005; Escudero, 1999; Fraser, 1982). Pronto se valoró el interés de contrastar en una misma investigación las percepciones de ambos agentes, pudiendo citar como ejemplos la investigación de Roberts (1981) sobre las expectativas “idealizadas” de ambos grupos respecto a un curso universitario, o en el caso español la realizada por Martínez (1978) sobre percepciones respecto al profesor *real e ideal*.

A pesar de esta larga tradición, los estudios comparativos profesores-alumnos se han desarrollado de forma desigual, destacando como campo privilegiado la investigación sobre la eficacia docente. Así, Feldman (1988) revisó 31 estudios al respecto, destacando la similitud de opiniones intragrupos (profesores-profesores y alumnos-alumnos) y las divergencias intergrupos (profesores-alumnos). Mientras que los

profesores solían otorgar más importancia al conocimiento de la materia y a las estrategias para lograr una mayor motivación, esfuerzo y capacidad de autoaprendizaje, los estudiantes primaban los resultados de dicho aprendizaje –incluso por encima del profesorado–, así como características personales del docente y de trato con los alumnos. Posteriores trabajos han confirmado y ampliado estas conclusiones, señalando el interés de que el profesor conozca las percepciones de los alumnos así como que analice su propio comportamiento durante las clases de modo que pueda replantear sus formas de enseñanza y atender a las peculiaridades de los alumnos (Brosh, 1996; Buskist, Sikorski, Buckley y Saville, 2002; Casillas, 2006; García-Valcárcel, 1992; Gargallo *et al.*, 2010; Park y Lee, 2006; Schaeffer, Epting, Zinn y Buskist, 2003; Shishavan y Sadeghi, 2009; Xiang, 2009).

En el ámbito metodológico, Jaskyte, Taylor y Smariga (2009) encontraron que profesores y alumnos establecían un buen número de descriptores diferentes para caracterizar la “enseñanza innovadora”, y también diferían en el grado de importancia asignado a los mismos. Particularmente, los autores recomiendan que el profesorado deseoso de desarrollar una enseñanza innovadora, además de proponer diversas formas de trabajo y evaluación, no subestime sus propias características de personalidad, ya que muchas de ellas (por ejemplo mentalidad abierta, entusiasta, pensar de modos alternativos, ser provocativo y flexible) son consideradas por los alumnos como propias de un “profesor innovador”. En este sentido, las similitudes entre el profesor innovador y el “profesor eficaz” (señaladas más arriba) son notables.

Las diferencias de percepción respecto a las calificaciones han sido estudiadas por Adams (2005), quien investigó el valor que deberían tener el esfuerzo y el rendimiento. En términos generales, los estudiantes consideraron que la relación rendimiento-esfuerzo para la calificación final debería ser 62%-38%, frente al mucho más desequilibrado 82.8%-17.2% de los profesores. Puesto que existían importantes diferencias entre los propios profesores, Adams recomienda que éstos proporcionen una detallada información a los alumnos, a la vez que aconseja abordar la tarea, mucho más difícil, de lograr un consenso entre los profesores, al menos a nivel departamental.

El polémico tema de la evaluación docente por parte del alumnado ha sido estudiado por Sojka, Gupta y Deeter-Schmelz (2002). De su investigación se desprende que los profesores tendían a creer que los estudiantes que no se tomaban en serio esta evaluación y que valoraban mejor a los profesores menos exigentes y más divertidos. Sin embargo, los alumnos tendían a creer que dicha evaluación condicionaba a los profesores a bajar sus exigencias, influir en su carrera docente o repercutir en su modo de impartir docencia. Mukherji y Rustagi (2008) encontraron algunos resultados similares, como la menor confianza de los profesores respecto a la fiabilidad de los resultados proporcionados por los alumnos o el desacuerdo de los alumnos respecto a que evaluaran mejor a los profesores menos exigentes.

Aunque hasta el momento se han sintetizado las principales diferencias de percepción entre profesores y alumnos encontradas en diversos estudios comparativos, por lo general en todos ellos existen puntos de coincidencia. Al igual que sucede con las diferencias de percepción, el conocimiento de las coincidencias puede facilitar el logro de una mayor motivación, un mejor proceso de aprendizaje y unos mejores resultados.

Hipótesis

Los profesores tienden a considerar que utilizan más estilos de docencia y evaluación centrados en el aprendizaje de lo que consideran los alumnos, entendiendo estos estilos como caracterizados por una “concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, y con habilidades docentes y de evaluación” (Gargallo *et al.*, 2010, p. 4). Igualmente, consideran que los alumnos desarrollan en mayor grado competencias profesionales ligadas a la docencia de lo que creen los propios alumnos.

Método

Características de los participantes

Se contó con una muestra de 72 profesores y 635 alumnos de las titulaciones de Maestro y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (LCAFD), de los campus universitarios de Valladolid, Segovia, León, Salamanca y Zamora. La muestra de profesores presenta un ligero predominio de hombres (61%). La edad media es 44 años y la experiencia docente media es de 15-16 años. Predominan los doctores (60%) y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias (34%) frente a Titulares de Universidad y Catedráticos de EU (26%), Contratados-Doctores (20%), Asociados (16%) y Catedráticos de Universidad (1%).

La muestra de estudiantes –todos ellos alumnos de último curso– presenta un predominio de alumnas (63%), con una edad media de 22 años. El 11% procede de la LCAFD y el 89% de la Diplomatura de Magisterio; de estos últimos, el 20% provienen de Educación Primaria, el 6% de Educación Musical, el 37% de Educación Física, el 32% de Educación Infantil y 5% del resto de especialidades. El ANOVA correspondiente determinó la no existencia de diferencias significativas en la *Escala de valoración de aspectos metodológicos* (EVAM) entre las especialidades de los alumnos ($F_{(6,628)} = 1.747, p < 0.108$). Las diferencias fueron significativas en la *Escala de valoración de competencias profesionales del docente* (EVCPCD) ($F_{(6,622)} = 3.41, p < 0.000$) y en la *Escala de valoración de los procesos de evaluación y participación del alumnado* (EVPE-PA) ($F_{(6,618)} = 11.438, p < 0.000$); las comparaciones post-hoc determinaron que las diferencias en ambos casos provenían fundamentalmente de la LCAFD frente al alumnado de Magisterio.

Procedimiento de muestreo y errores muestrales

Para la selección de los participantes, partimos de un tipo de muestreo no probabilístico, por accesibilidad. Sin embargo, las características de las escuelas y facultades utilizadas en el estudio se asemejan a la población de referencia. Los errores muestrales de cada uno de los colectivos de la investigación se resumen en la tabla I.

TABLA I
Error muestral

	Población de partida curso 2008-2009	N	Error muestral al 5%**
Alumnado de Magisterio	106469*	570	4.1%
Alumnado de LCAFD	15610*	65	12%
Total de alumnos	122079*	635	3.9%
Profesores	9342***	72	9.8%

Nota: * Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE). ** Valores obtenidos a partir de www.append.es/datos/estudios/archivo13.xls. *** Profesores de Magisterio y LCAFD; valores estimados a partir de la información del INE

Instrumento de medida

Para la toma de datos se elaboró un cuestionario inicial compuesto de 53 preguntas tipo Likert de cinco puntos, divididas en 3 sub-escalas o campos temáticos (Tabla II, véanse las preguntas en el Apéndice).

Con el total de ítems de la escala se obtuvo una α de *Cronbach* de 0.91 y 0.92 en las muestras de alumnos y profesores respectivamente. Estos valores aseguran una alta fiabilidad de nuestras medidas. La eliminación de cualquiera de estas 53 preguntas no aumentaba de manera significativa la fiabilidad final, razón por la cual se decidió mantener todas ellas para los cálculos posteriores (véase Apéndice).

TABLA II
Sub-escalas del cuestionario final de toma de datos

Nombre de las sub-escalas	Objetivo	Apartados	Nº preguntas
<i>Escala de valoración de los procesos de evaluación y participación del alumnado</i> (EVPE-PA)	Medir la percepción de alumnos y profesores sobre el uso de diferentes aspectos relacionados con la evaluación y la participación del alumnado en esos procesos de evaluación	Evaluación formativa	10
		Participación del alumnado	4
<i>Escala de valoración de aspectos metodológicos</i> (EVAM)	Medir la percepción de uso de diferentes metodologías didácticas, estrategias y/o técnicas	Estrategias y técnicas	17
		Desarrollo de clase	9
<i>Escala de valoración de competencias profesionales del docente</i> (EVCPD)	Medir el grado de adquisición y desarrollo de competencias docentes al partir del modelo de Perrenoud		13

Se realizaron, además, análisis de fiabilidad y de validez para cada una de las tres sub-escalas.

La sub-escala EVPE-PA consta de 14 preguntas sobre evaluación formativa y participación del alumnado en la evaluación. En cada uno de los ítems se responde según el grado de acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert de cinco puntos (valores de 0 a 4). Este hecho permite considerar todas las preguntas como variables numéricas, ya que según O'Brien (1979), Schroeder, Sjoquist y Stephan (1990) y Díaz (2002) una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías. Para su construcción se consideraron instrumentos similares ya validados (Fernández-Pérez, 1989; Flórez, 1999; Prieto, 2005; Trillo, 2005; Tejedor, 1998). En una primera fase se recogió una amplia muestra de preguntas, que fueron evaluadas por distintos expertos (profesionales en formación del profesorado) y seleccionadas según su *relevancia* (los ítems deberían estar claramente relacionados con el objeto de estudio) y *claridad* (fácilmente comprensibles, con afirmaciones simples).

Para el cálculo de la fiabilidad de la EVPE-PA se ha utilizado la α de Cronbach, obteniendo valores de 0.81 y 0.80 en las muestras de profesores y alumnos respectivamente; ambos valores son altos lo que asegura la fiabilidad de las medidas y resultados. Por lo que respecta a la validez de contenido, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Para su cálculo, se utilizaron las matrices de covariaciones y el algoritmo de cálculo de los mínimos cuadrados no ponderados, pues con dicha estrategia de cálculo se realizan estimaciones consistentes sin necesidad de asumir multinormalidad de las variables (Ruiz, 2000). Concretamente, se ha contrastado la hipótesis de la existencia de dos factores correspondientes a las dos vertientes del cuestionario: *evaluación formativa y participación de los alumnos en la evaluación* (Tabla III).

TABLA III
Evaluación de la EVPA-PA mediante AFC de modelo bifactorial

Muestra	X^2 (B-S)	gl	p	CFI	RMSEA	NFI	NNFI	AGFI	AIC
Profesores	90.66	64	0.016	0.85	0.073	0.89	0.96	0.79	144.66
Alumnos	283.10	76	0.000	0.89	0.110	0.86	0.87	0.78	210.00

Como podemos comprobar, el modelo alcanza buenos ajustes en el caso de los profesores y algo similar en el caso de los alumnos. En ambos casos, la matriz LAMBDA-X presenta todos los valores significativos con $p < 0.05$, lo que proporciona evidencias añadidas de la validez de las preguntas de la escala.

Para la elaboración de la sub-escala de valoración de aspectos metodológicos (EVAM) se tomó como referente el trabajo de Fernández Pérez (1989) y el modelo de informe que utiliza la Red de Evaluación Formativa (López, Vallés y Monjas, 2009). Esta sub-escala fue objeto de evaluación interna y externa por parte del equipo de investigación y expertos en educación del ámbito universitario, y por una muestra reducida de profesores y alumnos universitarios de las titulaciones objeto de estudio. La versión final consta de 26 preguntas divididas en dos campos temáticos: estrategias y técnicas metodológicas, y desarrollo de la clase. El α de Cronbach muestra una alta fiabilidad tanto en la muestra de alumnos (0.822), como en la de profesores (0.846). En relación a la validez de contenido, se realizó un AFC con las matrices de covarianza de las 26 preguntas de manera separada en la muestra de profesores y en la de alumnos bajo la hipótesis, en ambos casos, de la existencia de dos factores correspondientes a los contenidos citados de metodología y de desarrollo de la clase (Tabla IV).

TABLA IV
Evaluación de la sub-escala EVAM mediante AFC

Muestra	$X^2(B-S)$	gl	p	CFI	RMSEA	NFI	NNFI	AGFI	AIC
Profesores	437.70	298	0.000	0.90	0.062	0.74	0.89	0.65	481.68
Alumnos	673.94	251	0.000	0.82	0.058	0.74	0.80	0.92	787.77

Como en el caso anterior el ajuste es bueno tanto en la muestra de profesores como en la muestra de alumnos en las dos sub-escalas. Igualmente, la matriz LAMBDA-X presenta en todos los casos, valores significativos con $p < 0.05$.

Por último, para la elaboración de EVCPD se partió de una de las propuestas más utilizadas en el campo de la medida de competencias docentes como es la de Perrenoud (Carreras y Perrenoud, 2005; Galvis, 2007; Leonello y Oliveira, 2008; Perrenoud, 2004), lo que asegura la validez de contenidos. Los índices de la α de Cronbach, de 0.87 y 0.88 de profesores y alumnos respectivamente, aseguran una alta fiabilidad en la toma de datos. Como en los casos anteriores, el AFC mostró un buen ajuste bajo la hipótesis de un único factor tanto en la muestra de profesores como en la de los alumnos (Tabla V).

TABLA V
Evaluación de la sub-escala EVCPD mediante AFC

Muestra	$X^2(B-S)$	gl	p	CFI	RMSEA	NFI	NNFI	AGFI	AIC
Profesores	101.07	65	0.000	0.81	0.089	0.82	0.91	0.74	577.46
Alumnos	461.63	65	0.000	0.93	0.109	0.92	0.92	0.84	182.00

Como complemento a las diferentes sub-escalas, se realizaron preguntas relativas al centro de trabajo o estudios, a la experiencia docente, a la categoría laboral, a la formación pedagógica recibida así como a otros datos relativos a los centros de trabajo, la edad, el sexo y otros aspectos académicos de interés.

Procedimiento de recogida de información

La administración de los cuestionarios se realizó por parte del equipo de investigación y de profesores colaboradores durante las últimas semanas del curso académico

2008/2009. Los cuestionarios tenían un carácter anónimo y fueron autocumplimentados por los sujetos de la muestra.

Análisis de la información

Los datos obtenidos fueron categorizados y analizados mediante el paquete estadístico SPSS 18.0. Puesto que el objetivo fundamental del estudio es evidenciar las diferencias de percepción entre profesores y alumnos, se han realizado ANOVAS en cada una de las preguntas de las escalas y el cuestionario. Por último, y con el objeto de poder interpretar el sentido de los acuerdos o desacuerdos entre profesores y alumnos, se han calculado las frecuencias relativas de cada una de las posibles respuestas. No obstante, atendiendo a la necesidad de síntesis del presente trabajo, estas frecuencias no serán presentadas en tablas aunque sí destacadas y analizadas según sea pertinente.

Resultados

Escala de valoración de aspectos metodológicos (EVAM)

Las diferencias en las valoraciones de alumnos y profesores son significativas estadísticamente tomando como referente la puntuación total de cuestionario (M alumnos = 1.85, M profesores = 2.24; $F_{(1,693)} = 8.045$, $p < 0.005$). En términos generales, podemos afirmar que las percepciones de los profesores sugieren un mayor uso de metodologías activas y diversas que las percepciones de los alumnos.

En relación con las *estrategias y las técnicas metodológicas*, las mayores diferencias se aprecian en aspectos relacionados con la utilización de las sesiones prácticas, el uso de seminarios y la realización de proyectos tutorados. En todos estos casos, los profesores perciben un mayor uso de estas técnicas que el alumnado (Tabla VI). Así por ejemplo, según la opinión del 86% de los profesores, las sesiones prácticas están presentes en sus clases de manera habitual; sólo para un 8% de los alumnos estas sesiones eran realmente habituales. Las diferencias en la percepción de profesores y alumnos son menores en la utilización de cuadernos de campo y diarios o fichas de sesiones, ambos grupos coinciden en su escasa utilización. Es interesante resaltar que la única estrategia metodológica

TABLA VI
Diferencias de los ítems relacionados con las estrategias y técnicas - EVAM

EVAM-Estrategias y técnicas metodológicas	M Alumnos	M Profesores	M Total	gl	F
Sesiones prácticas	2.46	3.42	2.56	1,703	66.575**
Seminario	0.90	1.79	0.99	1,691	58.364**
Proyectos tutorados	1.16	2.00	1.24	1,693	52.895**
Debates	1.57	2.31	1.65	1,699	39.377**
Consultar bibliografía	2.16	2.90	2.23	1,697	25.842**
Exposiciones de trabajos	3.09	2.51	3.03	1,699	23.066**
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	1.00	1.59	1.05	1,691	21.106**
Aprendizaje basado en problemas	1.65	2.15	1.69	1,697	17.423**
Aprendizaje colaborativo	1.94	2.36	1.98	1,698	9.316*
Observación de prácticas docentes	1.25	1.65	1.29	1,698	9.215*
Tertulias dialógicas	1.29	1.63	1.32	1,687	8.702*
Mesas redondas	0.61	0.90	0.64	1,691	8.045*
Estudio de casos	1.23	1.57	1.26	1,694	7.802*
Recensiones e informes	1.62	1.81	1.64	1,694	1.723
Lección magistral	2.62	2.83	2.65	1,698	1.627
Cuadernos de campo	1.41	1.47	1.42	1,699	0.177
Diario o fichas de sesiones	1.72	1.63	1.71	1,695	0.493

* $p < 0.005$, ** $p < 0.001$.

percibida como más habitual por los alumnos es la exposición de trabajos. Mención aparte merece el hecho de la no existencia de diferencia en cuanto a la percepción de utilización de la lección magistral: tanto para los alumnos como para los profesores, está presente de manera habitual para el 80% de los encuestados (M de 2.62 y 2.83 en alumnos y profesores respectivamente).

Las diferencias son incluso más evidentes en la segunda parte del cuestionario sobre *desarrollo de la clase* (Tabla VII). Pensemos, por ejemplo, en la afirmación: *el desarrollo de la clase consiste en un puro ejercicio de toma de apuntes*. De entre los profesores sólo un 6% opinan afirmativamente frente al 51% del alumnado. Diferencias que volvemos a encontrar al respecto de si en la clase se utilizan exposiciones orales para las explicaciones mientras el alumnado toma apuntes. Más llamativo es que para el 66% de los profesores se utilizan frecuentemente dinámicas para la mejora del ambiente de clase, pero sólo el 6% del alumnado así lo cree. Por último, la mayoría de los profesores entienden que sus clases se acompañan de prácticas; muy pocos alumnos opinan lo mismo.

TABLA VII
Diferencias de los ítems relacionados con el desarrollo de la clase - EVAM

EVAM-Desarrollo de la clase	M Alumnos	M Profesores	M Total	gl	F
La clase ha consistido en el dictado de apuntes	2.55	0.58	2.35	1, 695	217.830**
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase	1.25	2.71	1.39	1, 691	171.070**
La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	1.81	3.25	1.96	1, 694	144.835**
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	1.81	3.08	1.94	1, 694	141.223**
Se han planteado estudios de casos cercanos al mundo educativo	1.79	2.82	1.90	1, 691	78.820**
Se permitía preguntar dudas en las clases	3.19	3.81	3.26	1, 699	42.621**
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas	2.49	3.22	2.56	1, 697	32.580**
Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo	2.91	3.49	2.97	1, 699	25.669**
En las clases hay exposiciones orales y los alumnos toman apuntes	2.93	2.42	2.88	1, 691	17.843**

** $p < 0.001$.

Escala de valoración de los procesos de evaluación y participación del alumnado (EVPE-PA)

Al igual que en el caso anterior, encontramos más divergencias que acuerdos, con diferencias significativas estadísticamente (M alumnos = 1.27, M profesores = 1.92; $F_{(1, 693)} = 82.363$, $p < 0.001$). Concretamente, las valoraciones de los profesores tanto en el uso de sistemas de evaluación formativa como en la participación del alumnado en dichos procesos son más positivas que las obtenidas con los alumnos.

Una de las mayores diferencias se encuentra en relación a la explicación o no de los criterios de evaluación al comienzo del curso. En este sentido, para el 74% de los alumnos estos criterios no se hacen explícitos previamente, frente al 85% de los profesores que opinan que fueron previamente expuestos (Tabla VIII). Situación que volvemos a encontrar al respecto de la explicitación y discusión de los criterios de calificación al comienzo de curso: para el 42% de los alumnos esta explicación ha estado presente frente al 95% de los profesores. La presencia del examen final como único criterio de calificación supone otro lugar de desencuentro; concretamente, para el 64% de los alumnos esta situación ha sido frecuente o muy frecuente en las asignaturas cursadas; por el contrario, sólo un 6% de los profesores afirma que dicha circunstancia se da en sus asignaturas. Estas diferencias se mantienen incluso admitiendo que se realizan trabajos teórico-prácticos que pueden influir en la nota, pues, incluso así, el examen tienen un peso final definitivo.

El desacuerdo es también considerable respecto a la realización de comentarios conjuntos de los resultados y las dudas de exámenes y trabajos: para el 78% del profesorado estas sesiones se realizan frecuentemente y sólo el 17% de los alumnos encuestados opi-

nan lo mismo. Igualmente, las diferencias son significativas estadísticamente en la mayoría de ítems de la subescala. Por su parte, la escasa utilización parece la tónica de la subescala de *participación del alumnado en las tareas de evaluación*: ni se utilizan procedimientos de autoevaluación, ni de coevaluación ni de calificación dialogada. Por ello, las diferencias o no existen (no son significativas) o lo son pero de escasa magnitud. También, como en casos anteriores, los profesores siguen siendo más “optimistas” a la hora de juzgar el uso de estas estrategias de evaluación.

TABLA VIII
Diferencias en la escala EVPE-PA

Evaluación formativa	M Alumnos	M Profesores	M Total	gl	F
Se explicaban previamente los criterios de evaluación	1.85	3.33	2.00	1,699	151.507**
Se comentan los resultados y las dudas de los exámenes	1.57	3.09	1.72	1,697	138.837**
Se utilizaban procesos de evaluación formativa	1.38	2.78	1.52	1,689	132.092**
El sistema y los criterios de calificación se explicaban al comienzo de curso	2.30	3.73	2.44	1,697	126.629**
A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen final tiene un peso definitivo	3.16	1.75	3.02	1,691	119.772**
Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos	1.27	2.44	1.39	1,696	85.292**
Se realizaban procesos de evaluación continua	1.99	2.99	2.09	1,692	65.848**
Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	1.56	2.34	1.63	1,697	29.672**
Se utilizaban portafolios o carpeta individual para entregar todos los materiales	1.48	1.28	1.46	1,699	1.894
Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas para entregar todos los materiales	1.24	1.04	1.22	1,691	1.990
Participación del alumnado en la evaluación					
Los alumnos realizaban autoevaluación	1.04	1.57	1.10	1,687	20.409**
La calificación final era consensuada	0.58	0.97	0.62	1,691	14.809
Los alumnos realizaban coevaluación	0.85	1.06	0.87	1,694	3.673
Los alumnos realizaban una autocalificación justificada	0.48	0.85	0.49	1,694	2.378

** $p < 0.001$.

Escala de valoración de competencias profesionales del docente (EVCPD)

Como viene siendo habitual, las valoraciones del grado de consecución de competencias profesionales docentes es menor en el alumnado que en el profesorado (M alumnos = 1.52, M profesores = 2.12; $F_{(1,698)} = 54.712$, $p < 0.001$); también ahora el profesorado es sensiblemente más optimista en la consecución de estas competencias que los alumnos.

Ambos grupos coinciden en que las competencias relacionadas con la información e implicación con las familias y con la participación en la gestión del centro se desarrollan *nada* o *poco*, por ello las diferencias no son significativas (Tabla IX). Coinciden asimismo en el relativo desarrollo de competencias relacionadas con la elaboración de diseños curriculares. En sentido opuesto, los profesores consideran que la competencia para organizar situaciones de aprendizaje se han desarrollado en mayor grado que los alumnos. No obstante, las diferencias mayores se obtienen al comparar las opiniones sobre el desarrollo de competencias relacionadas con la organización de la formación continua: el 89% de los profesores creen haber desarrollado dichas competencias, sólo el 5% de los alumnos así lo consideran. Diferencias igualmente importantes, pero más llamativas, se encuentran en la percepción del fomento e interés por la lectura: sólo un 21% de los alumnos manifiestan haber trabajado esta competencia frente al 89% de los profesores. Los desacuerdos son menores pero igualmente significativos en otras competencias,

siempre con una consideración más positiva por parte de los profesores. Los alumnos manifiestan no haber desarrollado estrategias de trabajo en equipo en un muy preocupante 76% de los casos.

TABLA IX
Diferencias en la escala EVCPCD

Competencias docentes	M Alumnos	M Profesores	M Total	gl	F
Organizar la propia formación continua	1.53	2.55	1.62	1, 696	56.615**
Fomentar el interés por la lectura	1.51	2.52	1.61	1, 695	52.322**
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	1.55	2.29	1.63	1, 696	51.547**
Gestionar la progresión de los aprendizajes	1.50	2.26	1.57	1, 692	50.750**
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	1.47	2.31	1.56	1, 696	49.439**
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	2.01	2.86	2.09	1, 697	44.519**
Fomentar la educación en valores	1.88	2.73	1.96	1, 694	37.913**
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	1.48	2.24	1.55	1, 694	34.768**
Trabajar en equipo con otros docentes	1.42	2.25	1.50	1, 694	32.433**
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	1.47	1.85	1.51	1, 693	9.890*
Participar en la gestión del centro	0.80	1.13	0.83	1, 693	8.697
Informar e implicar a las familias	0.90	1.16	0.92	1, 693	3.975
Elaborar diseños curriculares	2.33	2.33	2.33	1, 696	0.001

* $p < 0.005$, ** $p < 0.001$.

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan las opiniones de profesores y alumnos de diversos centros de Castilla y León donde se forma profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Puesto que los cuestionarios fueron administrados a los alumnos durante las últimas semanas del último curso de sus respectivos estudios, las opiniones reflejadas en los mismos tienen un carácter prácticamente terminal, en el sentido de recoger las percepciones globales obtenidas por cada alumno en el conjunto de la titulación. No obstante, al ser estas valoraciones globales, ha de asumirse que puedan pesar más las experiencias de los últimos cursos que de los primeros debido al factor olvido (Brown, Neath y Charter, 2007; Rubin y Wenzel, 1996). Respecto al profesorado, sus opiniones se refieren a las asignaturas que imparte cada profesor –y en las que habitualmente acumula una considerable experiencia–, y es mediante la selección de una muestra representativa de profesorado como se ha llegado a dibujar la opinión global del colectivo. Por ello, consideramos que el factor olvido está menos presente en la muestra de profesores, aunque probablemente el factor distorsionante de “deseabilidad social”, es decir, “el deseo de presentar una buena imagen, de responder de una manera socialmente aceptable” (Morales, 2006, p. 203) –en este caso, tratar de presentar la imagen de ser “un buen profesor”– pueda estar presente, en cierta medida, en este colectivo (Pozo *et al.*, 2006), particularmente en la escala de valoración de competencias profesionales del docente.

En los aspectos metodológicos (cuestionario CVAM), profesores y alumnos comparan percepciones que encajan tanto en los *estilos centrados en la enseñanza* como en los *estilos centrados en el aprendizaje* expuestos por Gargallo *et al.* (2010), aunque los profesores tienden significativamente más hacia estos últimos. Respecto a los estilos centrados en la enseñanza, la frecuente o muy frecuente utilización de lecciones magistrales y de exposiciones orales donde el alumno toma fundamentalmente apuntes son especialmente destacables. Esta percepción compartida contrasta con las grandes diferencias existentes en el ítem “La clase se desarrolla fundamentalmente a través del dictado de apuntes por el profesor”, donde la mayor parte del profesorado señala las opciones “ninguna, casi ninguna” o “pocas”, mientras que los alumnos se sitúan en las opciones opuestas. Podemos deducir, por tanto, que *mientras que el profesorado no considera que sus lecciones magistra-*

les sean dictar apuntes, los alumnos sí lo consideran como tal. Ello a pesar de que se permitan las preguntas de dudas en clase, lo cual remitiría a algunas de las características de la *lección magistral participativa* (Cruz, 1981), más que a un modelo de lección magistral puro donde el alumno es siempre un mero receptor.

También es notable el consenso en diversas opciones metodológicas ligadas a los estilos centrados en el aprendizaje, como las exposiciones de trabajos, las sesiones prácticas o el empleo de tutorías, donde tanto profesores como alumnos refieren su utilización de manera frecuente o muy frecuente. Curiosamente, la exposición de trabajos es la única técnica centrada en el aprendizaje en la que los alumnos obtienen puntuaciones significativamente mayores que los profesores. Este hecho puede obedecer en términos generales a la importancia que ambos grupos atribuyen a las tareas y situaciones educativas. Así, determinadas experiencias emocionalmente intensas, como tener que realizar una exposición delante del profesor y de sus compañeros, pueden dejar una intensa huella en el bagaje de experiencias y conocimientos de los alumnos (Dickey, 2005; Kearsley y Shneiderman, 1999; Schlechty, 1997), mientras que para el profesorado suponen actividades más habituales (sobre la diferente consideración de las tareas por parte de profesores y alumnos puede verse e.g. Block, 1994).

Por lo que se refiere a las sesiones prácticas, resultan chocantes las diferencias de percepción de ambos grupos, pudiendo indicar un mayor deseo de prácticas por parte de los alumnos, o bien una diferente comprensión de lo que es una práctica por ambos grupos. Resulta preocupante que existan diferencias incluso mayores en cuanto a que dichas prácticas ayuden al alumnado a entender mejor su futura labor profesional. Es decir, que *mientras que el profesorado considera que sus sesiones prácticas están claramente conectadas a un contexto profesional, los alumnos creen que esto pocas veces es así*. Este hecho está en la línea de lo apuntado por Camacho y Padrón (2006), quienes señalan la gran brecha existente entre los programas de formación del profesorado y la realidad profesional, y que se plasma particularmente en las sesiones prácticas.

En cuanto a la tutoría, los resultados obtenidos contrastan con los recogidos por Arbizu, Del Castillo y Lobato (2004), quienes señalan la poca utilización de la tutoría que refieren tanto profesores como alumnos. Posiblemente estas diferencias sean debidas a la mayor heterogeneidad de la muestra de su estudio (alumnos y profesores de las diversas áreas de conocimiento de la Universidad del País Vasco, alumnos de primer ciclo). En nuestro caso, parece lógico pensar que si los alumnos de la muestra realizan habitualmente exposiciones de trabajos y sesiones prácticas (que en el caso de las titulaciones seleccionadas habitualmente son dirigidas por los propios alumnos), utilicen las tutorías en mayor medida al requerir estas actividades de un apoyo más individualizado por parte del profesor.

En el ámbito de los grandes desacuerdos que recoge el cuestionario CVAM, destacamos que los profesores consideran que utilizan mucho más dinámicas para mejorar el ambiente y estrategias metodológicas variadas de lo que perciben los alumnos. El primero de estos factores alude a un ámbito socio-afectivo que trasciende el estricto desarrollo disciplinar y, en este sentido, *el profesorado no parece considerarse como un mero transmisor de conocimientos sino también como promotor de un cierto clima afectivo, aspecto que no es percibido como tal por los alumnos*. En una línea similar, *el profesorado considera que en sus clases se emplean diversos tipos de actividades y metodologías, mientras que los alumnos parecen percibir estas mismas clases de un modo más rutinario*. En ambos casos, consideramos que un factor explicativo fundamental es la comparación que establecen los alumnos entre las características personales y metodologías utilizadas por los diversos profesores. Para los alumnos resulta muy fácil contrastar el ambiente afectivo y motivacional que crean unos profesores y otros en las clases, así como las metodologías que utilizan (puesto que reciben docencia de todos ellos), mientras que los profesores suelen desconocer la labor docente de sus compañeros (Zabalza, 2000, 2003), más allá de las asignaturas que imparten o de lo que se comenta en conversaciones informales. El hecho de que los profesores no perci-

ban de forma tan nítida las diferencias interindividuales en cuanto a su actuación docente puede hacer que sus percepciones no sean tan objetivas como las de los alumnos.

Con todo, y a pesar de las diferencias, ambos grupos coinciden en la escasa utilización de varias opciones metodológicas ligadas a los estilos centrados en el aprendizaje (mesas redondas, plataformas virtuales, seminarios, estudios de casos, cuadernos de campo, etcétera). Todo ello nos sitúa, siguiendo nuevamente la tipología de Gargallo *et al.* (2010), en un estilo intermedio, no puramente centrado en la enseñanza o en el aprendizaje.

Indiscutiblemente, el elemento más revelador de una tendencia hacia modos de evaluación centrados en la enseñanza y de la existencia de discrepancias entre profesores y alumnos es el referido a la evaluación y a la calificación (escala EVPE-PA). *Tanto profesores como alumnos están de acuerdo en la poca participación del alumnado en la evaluación (autoevaluación, coevaluación) y en la calificación (autocalificación y la calificación dialogada)*. Igualmente, también refieren la poca utilización de diversos procedimientos ligados a la evaluación formativa, como los portafolios individuales y grupales, y la muy escasa frecuencia de que la calificación final se obtenga sin exámenes. Se evidencia así el arraigo que tienen las concepciones y formas tradicionales de evaluación y calificación frente a otras más acordes con modelos actuales de formación universitaria (López, 2004; Taras, 2002), y que posiblemente debido al desconocimiento y a las dificultades para su implementación aún son poco tenidas en cuenta por la mayoría del profesorado (López, 2009).

A partir de estos consensos existe una clara *tendencia del profesorado a percibir que desarrolla ciertos aspectos ligados a los estilos centrados en el aprendizaje en mucha mayor medida de lo que consideran los alumnos*, como la explicación de criterios y sistemas de evaluación, el comentario de resultados y dudas de exámenes, la repetición de trabajos para su corrección, la discusión del sistema de evaluación con la justificación de la calificación. Además, los alumnos opinan, en mayor medida que el profesorado, que sus calificaciones dependen únicamente del examen final. Una posible explicación de este hecho reside en la percepción del alumno de que *finalmente la calificación se reduce al examen final, aún cuando se hayan realizado diversos tipos de trabajos establecidos como obligatorios por el profesor para superar la asignatura (comentarios, trabajos, preparación de exposiciones orales, etcétera)*. *Mientras que el profesorado dice considerar todo el conjunto de trabajos que realiza el alumno, aunque éstos tengan pesos relativos muy diferentes en la calificación sumativa*. Esta percepción de “jugarse el curso en el examen final” —volvemos a incidir en el gran componente afectivo de este tipo de experiencias— explicaría en parte las grandes diferencias existentes en el ítem “Se utilizan procesos de evaluación formativa”.

Por último, la escala de desarrollo de competencias profesionales del docente (EVCPD), viene a condensar la mayor visión optimista del profesorado, que considera que desarrolla todas ellas (excepto “Elaborar diseños curriculares”, donde ambos grupos obtienen la misma puntuación) más de lo que considera el propio alumnado, que promedia menos de 2 puntos en 11 de las 13 preguntas de la escala. Interpretamos estas diferencias desde la perspectiva de *un alumnado que está a punto de finalizar sus estudios universitarios y tendrá que enfrentarse muy pronto y en solitario a un futuro posiblemente incierto para el que no se siente suficientemente preparado*. Habitualmente, durante los períodos de prácticas que componen los planes de estudio, los alumnos han conocido de primera mano una realidad educativa muy diferente a las prácticas “ideales” que han desarrollado en las demás asignaturas —“shock de la realidad” en palabras de Veenman (1984)—. Han vivido situaciones difíciles ante las que se han sentido desarmados. Sin embargo, los profesores universitarios, por lo general alejados de la realidad profesional en la que se desenvolverán los alumnos (Fuentes y González, 2000; Marcelo y Estebanz, 1998), tienen una percepción más positiva de que sus enseñanzas realmente desarrollarán las competencias profesionales de los alumnos. También consideramos, como se ha señalado anteriormente, que el factor “deseabilidad social” está aquí más presente en el profe-

sorado, al que le gustaría desarrollar todo lo posible las competencias profesionales de sus alumnos.

A partir de los resultados obtenidos, *un elemento fundamental de reflexión es el importante grado de acuerdo que logra el poco o escaso desarrollo de competencias ligadas a la gestión del centro, a la información e implicación con las familias y a la atención a la diversidad, lo que refleja la percepción de unas preocupantes carencias formativas*. Estos resultados están en la misma línea que algunos de los recogidos por Camacho y Padrón (2006, p. 209), quienes señalan como principales carencias formativas percibidas por futuros maestros y profesores “el trabajo con alumnos/as disruptivos, el mantenimiento de la disciplina, el desempeño de la función tutorial, el trabajo con las familias y con el equipo de profesores/as y con el control de la ansiedad, el estrés y la frustración”. ¿Qué asignaturas ayudan a los alumnos a desarrollar estas competencias, que indudablemente son fundamentales para llegar a ser un buen docente? (véase e.g. Muntaner, 1999; Perrenoud, 2004; Symeou, 2005).

Conclusiones

En términos generales, las hipótesis planteadas se verifican en el estudio. Los profesores perciben que utilizan, en mayor medida que los alumnos, metodologías activas y diversas y procesos de evaluación formativa y participativa. También consideran que favorecen el desarrollo de más competencias docentes de lo que perciben los propios alumnos. En virtud de las puntuaciones medias obtenidas, puede afirmarse que la situación percibida por ambos grupos se sitúa en los estilos intermedios de Gotzens *et al.* (2003), aunque con una mayor tendencia del profesorado hacia los estilos basados en la enseñanza.

Siguiendo las recomendaciones de este tipo de estudios comparativos, se sugiere que el profesor informe y haga conscientes a los alumnos de aquellos aspectos que suscitan unas mayores diferencias de percepción. Así, si por ejemplo el profesor desarrolla una determinada actividad en la que se pone en práctica el aprendizaje colaborativo, sería deseable que los alumnos sean conscientes de esta necesidad de colaboración, de cómo hacerlo positivamente y de los beneficios que ésta reporta en el aprendizaje, tanto más cuando el futuro de muchos de estos alumnos será la docencia.

Del mismo modo, algunos resultados pueden promover la reflexión en los profesores sobre sus estilos docentes y de evaluación. Por ejemplo, sobre la posibilidad de transformar sus habituales lecciones magistrales de manera que no fuesen percibidas por los alumnos como una mera clase de dictado de apuntes o sobre cómo hacerlos más conscientes de los procesos de evaluación formativa que el profesor considera que está implementando.

Un resultado especialmente preocupante es el acuerdo respecto al escaso desarrollo de competencias ligadas a la gestión del centro, a la información e implicación con las familias y a la atención a la diversidad. Puesto que se trata de competencias docentes generales, resulta fuertemente contradictorio que éstas no sean desarrolladas durante los estudios universitarios. Este hecho invita a una reflexión colectiva sobre la coherencia de los planes de estudio que se desarrollan en los diversos centros y el modo en que se distribuye el desarrollo de competencias en las asignaturas que los componen.

Por último, hemos de señalar que las pruebas estadísticas orientan una nueva línea de investigación en la que habría que diferenciar la procedencia de los alumnos (en nuestro caso, LCAFD y Magisterio, e incluso las diversas especialidades de esta última titulación). Puesto que actualmente ya se están implantando los nuevos grados, consideramos que esta diferenciación debería realizarse entre los alumnos de los nuevos grados en Educación Infantil y Educación Primaria, así como entre los alumnos del nuevo máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Referencias

- ADAMS, J. B. (2005). What Makes the Grade? Faculty and Student Perceptions. *Teaching of Psychology*, 32 (1), 21-24.
- ALEAMONI, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (2), 153-166.
- ALGOZZINE, B., BEATTIE, J., BRAY, M., FLOWERS, C., GRETES, J., HOWLEY, L., MOHANTY, G. & SPOONER, F. (2004). Student evaluation of college teaching: a practice in search of principles. *College teaching*, 52 (4), 134-141.
- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E., GIL, J., ROMERO, S. & CORREA, J. (2002). Enseñanza en la universidad: percepciones de profesores y alumnos. *Revista de Educación*, 328, 303-323.
- ARBIZU, F., DEL CASTILLO, L. & LOBATO, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 7, 135-169.
- BASOW, S. A. & MONTGOMERY, S. (2005). Student Ratings and Professor Self-Ratings of College Teaching: Effects of Gender and Divisional Affiliation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (2), 91-106.
- BERK, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (1), 48-62.
- BLOCK, D. (1994). A day in the life of a class: Teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, 22 (4), 473-486.
- BROSH, H. (1996). Perceived characteristics of an effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 25-38.
- BROWN, G. D. A., NEATH, I. & CHATER, N. (2007). A Temporal Ratio Model of Memory. *Psychological Review*, 114 (3), 539-576.
- BUSKIST, W., SIKORSKI, J., BUCKLEY, T. & SAVILLE, B. K. (2002). Elements of master teaching. En S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAMACHO, H. M. & PADRÓN, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 56, 209-232.
- CARRERAS, J. & PERRENOUD, P. H. (2005). *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- CASHIN, W. E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. En P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 25-44). Bolton, MA: Anker.
- CASILLAS, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el "buen" docente universitario. *Papeles salmantinos de Educación*, 7, 271-282.
- CRUZ, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 01/03/2010 de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1126107-102111/mca1de1.pdf
- CRUZ, M. A. (1981). *Didáctica de la lección magistral*. Madrid: INCIE.
- DIÁZ, V. (2002). *Técnicas de Análisis Multivariante para Investigación Social y Comercial*. Madrid: Ra-Ma.
- DICKEY, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 53, 67-83.
- EMERY, C. R., KRAMER, T. R. & TIAN, R. G. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11 (1), 37-46.
- ESCUDERO, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 69-86.
- ESCUDERO, T., PINO, J. L. & RODRÍGUEZ, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: revisión metaevaluativa. *Revista de educación*, 351, 513-537.
- FELDMAN, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28 (4), 291-344.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. A. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- FERNÁNDEZ-PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- FLÓREZ, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- FRASER, B. J. (1982). Differences between student and teacher perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (4), 511-519.
- FUENTES, E. J. & GONZÁLEZ, M. (2000). La relación teoría-práctica en la formación del profesorado. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 5, 73-90
- GALVIS, R. M. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16 (1), 48-57.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992). Características del "buen profesor" universitario según estudiantes y profesores. *Revista de investigación educativa*, 19, 31-50.
- GARGALLO, B., SÁNCHEZ, F. J., ROS, C. & FERRERAS, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios: la percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1681-5653.
- GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVAR, C. & BADÍA, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicobema*, 15 (3), 362-368.
- JAHANGIRI, L. & MUCCIOLLO, T. W. (2008). Characteristics of Effective Classroom Teachers as Identified by Students and Professionals: A Qualitative Study. *Journal of Dental Education* 72 (4), 484-493.
- JASKYTE, K., TAYLOR, H. & SMARIGA, R. (2009). Student and Faculty Perceptions of Innovative Teaching. *Creativity Research Journal*, 21 (1), 111-116.
- KEARSLEY, G. & SHNEIDERMAN, B. (1999). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology* 38 (5), 20-23.
- LEONELLO, V. M. & OLIVEIRA, M. (2008). Competencies for educational activities in nursing. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (2), 177-183.
- LÓPEZ, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 221-232.
- LÓPEZ, V. M. (Ed.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

- LÓPEZ, V. M., VALLÉS, C. & MONJAS, R. (2009). *La Evaluación Formativa en el Proceso de Convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia - Universidad de Valladolid.
- MARCELO, C. & ESTEBARANZ, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas de formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- MARTÍNEZ, A. (1978). ¿Cómo son los profesores? *Revista Española de Pedagogía*, 36, 23-42.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas Madrid.
- MUKHERJI, S. & RUSTAGI, N. (2008). Teaching Evaluations: Perceptions Of Students And Faculty *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (9), 45-53.
- MUNTANER, J. J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 125-141.
- MUÑOZ, J. M., RÍOS, M. P. & ABALDE, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8(2), 103-134. Recuperado el 12/03/2010 de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- O'BRIEN, R. G. (1979). A general ANOVA method for robust test of additive models for variance. *Journal of the American Statistical Association*, 74, 877-880.
- PARK, G. P. & LEE, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 236-248.
- PÉREZ, R. (1997). La calidad como reto en la universidad. En P. Apocada & C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad; orientación y evaluación* (pp. 223-233). Barcelona: Laertes.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. & DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRIETO, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- ROBERTS, A. E. (1981). Making a 'Successful' Course: Faculty and Student Perspectives. *Teaching of Psychology*, 8 (4), 234-237.
- RUBIN, D. C. & WENZEL, A. E. (1996). One Hundred Years of Forgetting: A Quantitative Description of Retention. *Psychological Review*, 103 (4), 734-760.
- RUIZ, J. (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la universidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 8, 87-102.
- RUIZ, M. A. (2000). *Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: UNED.
- SCHAEFFER, G., EPTING, K., ZINN, T. & BUSKIST, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: a successful replication. *Teaching of Psychology*, 30 (2), 133-136.
- SCHLECHTY, P. C. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SCHROEDER, L. D., SJOQUIST, D. L. & STEPHAN, P. L. (1990). *Understanding Regression Analysis: An introductory Guide*. Londres: Sage University Paper.
- SELDIN, P. (1999). Current practices - good and bad - nationally. En P. Seldin & Associates (Eds.), *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 1-24). Bolton, MA: Anker.
- SHISHAVAN, H. B. & SADEGHI, K. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. Recuperado el 20/02/2010 de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/4462/3803>
- SYMEOU, L. (2005). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula abierta*, 85, 165-184.
- SOJKA, J., GUPTA, A. K. & DEETER-SCHMELZ, D. R. (2002). Student and Faculty Perceptions of Student Evaluations of Teaching: A Study of Similarities and Differences. *College teaching*, 50 (2), 44-49.
- TARAS (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (6), 501-510.
- TEJEDOR, F. J. (Dir.) (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE-Informe.
- THEALL, M., ABRAMI, P. C. & METS, L. A. (2001). *The student ratings debate: are they valid? how can we best use them?* San Francisco: Jossey-Bass.
- TRILLO, F. (2005). *La evaluación de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- XIANG, M. (2009). Comparison of teachers and students perceptions of interpersonal teacher behavior in the college English classroom. *Teaching English in China-CELEA Journal*, 32 (4), 13-20.
- ZABALZA, M. A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 47-66.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Apéndice

Preguntas, reactivos de las escalas y sub-escalas del cuestionario de toma de datos (fiabilidad si se elimina el ítem)

Preguntas de cada sub-escala	α de Cronbach si se elimina el elemento	
	Alum.	Prof.
EVAM – Estrategias y técnicas		
Proyectos tutorados	0.916	0.918
Seminario	0.916	0.919

Estudio de casos	0.915	0.921
Aprendizaje basado en problemas y resolución de problemas	0.915	0.921
Aprendizaje colaborativo	0.914	0.917
Lección magistral	0.920	0.926
Sesiones prácticas	0.916	0.920
Cuadernos de campo	0.917	0.921
Diario o ficha sesiones	0.916	0.920
Recensiones e informes	0.915	0.919
Tertulias dialógicas	0.915	0.919
Mesas redondas	0.916	0.921
Plataformas virtuales (asignaturas virtuales)	0.916	0.921
Debates	0.915	0.918
Consultar bibliografía	0.915	0.921
Observación de prácticas docentes	0.915	0.920
Exposiciones de trabajos	0.915	0.920
EVAM – Desarrollo de la clase	Alum.	Prof.
Se utilizaban dinámicas para mejorar el ambiente de clase	0.914	0.920
Se permitía preguntar dudas en las clases	0.917	0.920
Las tutorías se utilizaban para resolver dudas de la asignatura	0.915	0.920
Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases	0.916	0.922
Se han planteado análisis de casos reales y cercanos al futuro trabajo	0.914	0.919
La asignatura se han acompañado de prácticas	0.915	0.920
Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	0.914	0.919
Se han utilizado exposiciones orales mientras los alumnos tomaban notas	0.917	0.926
La clase ha consistido, fundamentalmente, en el dictado de apuntes	0.919	0.925
EVPE-PA – Evaluación formativa	Alum.	Prof.
Se discutió el sistema de evaluación al comienzo del curso	0.914	0.920
Se realizaban procesos de evaluación continua	0.917	0.917
Se utilizaban procesos de evaluación formativa	0.915	0.918
Se realizan procesos de feed-back	0.916	0.919
Se utilizaban portafolios o carpetas individuales	0.914	0.920
Se utilizaban portafolios grupales o carpetas colaborativas	0.915	0.919
Se explicaban previamente los criterios de calidad de las actividades	0.914	0.922
Se comentan los exámenes y actividades de evaluación	0.914	0.921
El sistema y los criterios de calificación se explicaban al principio	0.922	0.916
A pesar de lo trabajos teórico-prácticos, el examen era determinante	0.921	0.919
EVPE-PA – Participación del alumnado	Alum.	Prof.
Los alumnos realizaban una valoración de lo realizado por ellos mismos	0.917	0.921
Los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros	0.915	0.926
La calificación final era consensuada entre el profesor y el alumno	0.916	0.919
Eran los propios alumnos los que emitían una calificación justificada	0.914	0.920
EVCPCD	Alum.	Prof.
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0.914	0.918
Gestionar la progresión de los aprendizajes	0.914	0.919
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0.914	0.919
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0.914	0.918
Trabajar en equipo con otros docentes	0.915	0.919
Participar en la gestión del Centro	0.915	0.922
Informar e implicar a las familias	0.915	0.921
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	0.915	0.920
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	0.913	0.921
Organizar la propia formación continua	0.914	0.920
Fomentar el interés por la lectura	0.914	0.920
Fomentar la educación en valores	0.914	0.919
Elaborar diseños curriculares (programaciones y unidades didácticas)	0.915	0.922

Nota: Los alumnos debían responder con qué frecuencia (0 = Ninguna o casi ninguna; 1 = pocas; 2 = algunas; 3 = bastantes; 4 = muchas) habían recibido las metodologías, sistemas de evaluación, etc., citadas, así como en cuántas asignaturas habían desarrollado sus competencias docentes. Los profesores debían responder con qué frecuencia (misma escala) utilizaban en sus asignaturas las metodologías, sistemas de evaluación, etc., citadas, y en qué medida creían que sus asignaturas desarrollan las competencias docentes de los alumnos.