

**Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación**



**Creencias del Profesorado
Universitario sobre Evaluación**

TESIS DOCTORAL

**Rafael López Fuentes
2001**

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación

Creencias del Profesorado Universitario sobre
Evaluación

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por
el Ldo. D. **Rafael López Fuentes**, dirigida por la
Dra. D^a **Leonor Buendía Eisman**.

Granada, Veinticuatro de octubre de dos mil uno

Fdo. D. **Rafael López Fuentes**

La Dra. Dña. **Leonor Buendía Eisman**, catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, perteneciente al Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la tesis presentada para aspirar al grado de doctor por D. Rafael López Fuentes.

HACE CONSTAR:

Que la tesis “*Creencias del profesorado universitario sobre evaluación*” realizada por el citado doctorado, reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

Granada, veinticuatro de octubre de dos mil uno

Fdo. Dra. Dña. **Leonor Buendía Eisman**

A mi hermano que demuestra que los
“pequeños problemas” pueden superarse, y
al resto de la familia.

Agradecimientos

Ninguna de las palabras reflejadas en estas líneas podrán expresar, con suficiente intensidad, el profundo agradecimiento debido a aquellas personas que con su aliento y apoyo han hecho que este trabajo llegue, al fin, a buen puerto.

En primer lugar, he de expresa mi agradecimiento a la directora de esta tesis Dra. Leonor Buendía Eisman. Sus palabras de aliento en los momentos difíciles y sus aportaciones científicas vertebran el esqueleto del estudio.

Al grupo de compañeros que durante toda la travesía estuvieron conmigo dedicando un tiempo y un esfuerzo sin el cual, esta tesis no hubiera visto la luz.

A los miembros del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, por su preocupación e interés y por su disposición en el momento en que les fue requerida.

Al profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación que ha formado parte del estudio, demostrando que no siempre “en casa de herrero cuchillo de palo”, que están abiertos a cualquier iniciativa que se adentre en el estudio de su trabajo.

A Jaime, Lidia y Roberto.

Finalmente a mi familia, a todos ellos.

Índice de Contenidos

<i>Introducción</i>	vii
---------------------	-----

Primera Parte: Fundamentos teóricos

Capítulo 1: El desempeño profesional del profesorado universitario	3
Introducción	5
1. El profesor universitario como profesional	8
1.1. Derechos y obligaciones que tiene	9
1.2. La actividad profesional del profesorado universitario	11
2. El desarrollo profesional del profesorado	15
2.1. ¿Qué es un “buen profesional” universitario?	18
2.2. ¿Cómo se evalúa y valora el trabajo del profesorado?	22
3. La formación del profesorado	24
3.1. Tradiciones formativas	28
3.2. El conocimiento del profesor de su práctica	29
3.3. La investigación sobre formación del profesorado	34
3.4. Formación en el campo de la evaluación	37
4. La necesidad del estudio de la creencia	39

Capítulo 2: La dificultad del término creencia.

Introducción	45
1. La noción de creencia	46
1.1 Qué entendemos por creencia	48
1.2 Significados asociados a la creencia	51
2. La creencia como proceso	53
2.1 Identificación de creencias	55
2.2 Componentes y estructura de las creencias	57
2.3 Cómo se construyen las creencias	61
3. Creencia y el conocimiento	65
3.1 La teoría del conocimiento	66
3.2 Rasgos distintivos del conocimiento y la creencia	68
4. Rasgos constitutivos de la creencia	73

Capítulo 3. La evaluación y su concreción en el contexto universitario

Introducción	79
1. El concepto de la evaluación educativa	82
1.1. Confusión terminológica	85
1.2. Evolución histórica	87
1.2.1. Modelos de evaluación	89
2. Tipos de evaluación	96
2.1. Según el momento (inicial, continua, final)	97
2.2. Según la finalidad (sumativa, formativa)	100
2.3. Según el referente (normativa, criterial, personalizada)	101
2.4. Otras clasificaciones	103
3. La evaluación como proceso	107
3.1. Los agentes	108
3.2. Secuencia del proceso	109

3.2.1. Objetivos	111
3.2.2. Juicios	112
3.2.3.. Recogida de Información	113
3.2.3.1. Los instrumentos	114
3.2.4. Decisiones	116
3.3. Efectividad del proceso	117

Capítulo 4: Las creencias del profesorado universitario sobre evaluación.

Introducción	121
1. La investigación sobre el profesorado universitario	122
1.1. Estudios específicos	126
2. Efectos de la creencia del profesorado en la evaluación	133
3. La evaluación y las creencias de los profesores noveles	136

Segunda parte: Estudio Empírico
--

Capítulo 5: Planteamiento y motivación del estudio.

1. El estudio	147
2. Delimitación del contexto	149
3. Objetivos del estudio	152
4. Las muestras	154
5. Variables implicadas en el estudio	158

Capítulo 6. La construcción del instrumento y su adecuación técnica 161

1. La génesis del instrumento	163
1.1 Estructura del instrumento	171
2. Construcción de las cuestiones	180
2.1. Escala de medida	189
3. Validación del instrumento y fiabilidad	190
3.1. Validez	190
3.1.1. Validez de contenido	191
3.1.2. Validez de constructo	193
3.2. Fiabilidad	201
4. Procedimientos de recogida de información	203

Capítulo 7. Análisis de datos y resultados. 205

1. Datos del cuestionario	207
1.1. Análisis descriptivo de las respuestas	207
1.1.1. Descriptivos de la muestra	208
1.1.2. Descriptivos de las cuestiones	211
1.2. Análisis inferencial de los datos	231
1.2.1. Nivel de formación del profesorado	232
1.2.2. Licenciatura de procedencia	235
1.2.3. Departamento al que se pertenece	244
1.2.4. Género	256
1.2.5. Experiencia docente	257
1.2.6. Titulación en la que se imparte docencia	264
2. Análisis de los programas de las asignaturas	269
2.1. Proceso de análisis seguido	270
2.2. Tratamiento y estudio de los datos	275
3. Comparación de los resultados	281

Conclusiones	285
Referencias bibliográficas	303
Anexos	329
ANEXO 1	331
ANEXO 2	337
ANEXO 3	353
ANEXO 4	363
ANEXO 5	375

Introducción

El presente estudio pretende ser la continuación de trabajos realizados dentro de las líneas investigación del grupo “Innovación y Mejora de la Educación en Andalucía”.

Desde la perspectiva de las creencias nos hemos centrado en un tema tan interesante como el de la evaluación vista desde la perspectiva del profesorado universitario.

A través de lo que el profesorado dice creer de diferentes aspectos de la evaluación, se realiza un estudio focalizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, utilizando como criterios para la selección de la muestra, la docencia en asignaturas troncales u obligatorias de las distintas titulaciones de dicha Facultad, marcándose tres objetivos básicos.

Con el primero se pretende descubrir y conceptualizar, a través de un instrumento construido expresamente para ello, las creencias que el profesorado tiene y que marcan su actuación como evaluador.

Las creencias raramente son explicitadas por los sujetos a no ser que se sometan a un proceso consciente. El único documento oficial con el que todo el profesorado refleja la evaluación que practica, es el programa de la asignatura. De ahí la necesidad de un segundo objetivo centrado en el análisis de los programas de las asignaturas. Finalmente nuestro tercer interés era comparar las dos visiones, la del día a día y la institucional.

Hemos dividido la obra en dos partes esenciales: fundamentos teóricos y estudio empírico. La primera, está constituida por cuatro capítulos:

En el *Capítulo 1* se hace un recorrido por la actividad profesional del profesorado universitario. Se realiza un análisis de las funciones y actividades del profesorado para, posteriormente, centrarse en los aspectos de formación y capacitación que un profesional universitario debe poseer para realizar adecuadamente sus funciones.

El *Capítulo 2* se sumerge en el término creencia, que se entiende como un término complejo por ser usual en nuestro vocabulario cotidiano y estar vagamente definidos sus límites. Se estudia el proceso por el que las creencias llegan a los sujetos y se enraízan en ellos, y se analiza su relación con el conocimiento.

El *Capítulo 3* representa el acercamiento a la evaluación universitaria, se pone de manifiesto cómo ha evolucionado la evaluación educativa y las clasificaciones que se han hecho de ella, para, finalmente, entrar en las diversas fases del proceso.

El *Capítulo 4* recorre la investigación realizada en el campo universitario sobre las creencias en la evaluación y los efectos de éstas en las actuaciones profesionales.

El segundo bloque está constituido por tres capítulos:

El *Capítulo 5* explicita el tipo de investigación que se ha realizado en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación. Poniendo de manifiesto cuales son las muestras con las que se ha trabajado para la obtención de datos y los objetivos que justifican el estudio.

El *Capítulo 6* abarca la construcción de un instrumento de medida con el que el profesorado universitario manifieste sus creencias sobre evaluación. Se explicitan los distintos pasos, que se han seguido para su configuración y los análisis hechos para garantizar su adecuación técnica.

El *Capítulo 7* recoge los análisis e interpretaciones que se hacen de los datos recabados mediante dos procedimientos distintos: el cuestionario de creencias y los programas de las asignaturas. Mientras que con el primero se hace una descripción de los datos y una serie de comparaciones a partir de variables como género, experiencia docente..., con el segundo se realiza un análisis de contenido. El capítulo termina con una síntesis comparativa de los resultados obtenidos.

El informe se completa con un apartado de las conclusiones a las que se llega en el estudio y se adjunta también las referencias bibliográficas y los anexos utilizados durante todo el proceso.

Primera parte:
Fundamentos teóricos

Capítulo 1

El desempeño profesional del profesorado universitario

Introducción	5
1. El profesor universitario como profesional	8
1.1. Derechos y obligaciones que tiene	9
1.2. La actividad profesional del profesorado universitario	11
2. El desarrollo profesional del profesorado	15
2.1. ¿Qué es un “buen profesional” universitario?	17
2.2. ¿Cómo se evalúa y valora el trabajo del profesorado?	22
3. La formación del profesorado	24
3.1. Tradiciones formativas	28
3.2. El conocimiento del profesor de su práctica	29
3.3. La investigación sobre formación del profesorado	34
3.4. Formación en el campo de la evaluación	37
4. La necesidad del estudio de la creencia	39

Introducción

Como se desprende del título del presente trabajo, nuestro centro de interés es la Universidad y, más concretamente, el profesorado que ejerce sus funciones en ella. La actividad profesional de estos sujetos viene enmarcada por la necesidad de dar respuesta a las peticiones de la sociedad de nuestro tiempo.

En los últimos años y a pesar de la siempre presente crisis del petróleo, Europa occidental está en un claro proceso de desarrollo económico. El dinero fluye y esto implica cambios sociales decisivos, sobre todo en el aspecto educativo.

En nuestro contexto, el de la Unión Europea, una parte cada vez más importante de la población terminan Educación Secundaria, debido, en parte, a que cada vez con más fuerza los jóvenes manifiestan una tendencia a prolongar sus estudios (Drosile, 1997).

Si esta progresión continúa como es de esperar, las masificadas universidades españolas verán aumentar el número de sujetos que piden que se les dé una formación. Este deseo social se ve potenciado al convertirse el título universitario en el único elemento de protección del individuo de cara a las condiciones aleatorias del mercado de trabajo. (Drosile, 1997).

Por tanto, en pleno siglo XXI, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación en la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, que requerirá nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de reforma de la educación superior, la UNESCO celebra la **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción**. Como parte de los preparativos de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Ulteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998).

La Universidad como institución se debate entre dos fuerzas: su resistencia al cambio y la necesidad de responder a las exigencias que de ella se demandan. Aunque reconociendo que los cambios son difíciles y a veces lentos, no le podemos negar a la institución que como un organismo vivo, o de manera similar, se vaya adaptando a las nuevas corrientes sin perder de vista su meta final, la formación de los individuos.

Desde sus orígenes como tal en el siglo XII, la Universidad ha ido aumentando sus funciones: De Bolonia y Salerno viene la función de la universidad como formación de las profesiones intelectuales; Universidades como Oxford y Cambridge nos traen la idea de formar las élites para gobernar (estadistas, administradores); Gottingen y Berlín el pensar la Universidad como centro de estudios e investigación; de Zurich, Massachussets procede la función de formar especialistas y tecnólogos...

Ya en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), en estos momentos en proceso de cambio, en su preámbulo se afirma que:

“la institución mejor preparada para asumir hoy este reto del desarrollo científico-técnico es la Universidad”.

...la Universidad pueda rendir a la sociedad lo que tiene derecho a exigir de aquélla, saber: calidad docente e investigadora...

... la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas”.

Por tanto, las condiciones para que la enseñanza universitaria se desarrolle y sea eficaz están dadas: existe una demanda social y la Universidad está dispuesta a hacerlo. Lo que no quiere decir que no existan otros obstáculos. Como Heyneman y William Loxley (1985: 1165) afirman, *“... pues sucede lo mismo en la enseñanza que en la agricultura. Una vez que están sembrados todos los campos, la única forma de incrementar el rendimiento es mejorar los nutrientes y las técnicas de cultivo”.*

La docencia universitaria requiere que se estudien continuamente las materias (por muy consolidadas que parezcan), los contenidos y su articulación interna. Es necesario coordinar las asignaturas propias con las otras que configuran globalmente el currículum del futuro profesional. Hay que atender convenientemente al alumno (consultas, tutorías...), elaborando materiales docentes (libros, apuntes...), complementar la formación fuera de la Universidad (prácticas, intercambios de estudiantes entre centros de diversos lugares y países)...

Todo ese trabajo tendrá que desarrollarlo alguien. Puesto que la universidad se dedica a enseñar tendrá que contar con los sujetos adecuados para ello, el profesorado universitario. Nosotros pretendemos profundizar en la figura

del profesorado como agente esencial en el proceso de aprendizaje que utiliza una serie de mecanismos que aseguran y certifican que el resultado de su trabajo es efectivo y garantizador de formar profesionales capaces y resolutivos. Esto supone, en el nuevo escenario socio-cultural y económico, que sean capaces de desarrollar nuevas funciones y aplicar nuevas metodologías adecuando y actualizando sus conocimientos a la realidad.

1. El profesor universitario como profesional

Al igual que a un químico, un director de cine, un médico, un fontanero, un albañil... le exigimos que realicen un buen trabajo, este mismo requerimiento se lo hacemos al profesor/a universitario.

La universidad necesita profesionales que tengan claramente definidas cuales son sus funciones y cómo llevarlas a cabo. Esta demanda la expresaba Gage (1963) cuando hablando de investigación sobre educación se planteaba una serie de cuestiones a desvelar: ¿Qué hacen los profesores? ; ¿Por qué hacen lo que hace? ; ¿Cuáles son los efectos de lo que hacen?.

Un primer acercamiento al trabajo del profesorado universitario lo hace la LRU, en su título Preliminar, artículo 2º, al reconocer libertad académica a través de la libertad de cátedra, de investigación y de estudio, todo esto en aras a satisfacer las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad.

Nos planteamos entonces la necesidad de conocer cuáles son exactamente las funciones del profesorado universitario y qué lugar ocupa dentro de ellas la evaluación del alumnado.

1.1. Derechos y obligaciones del profesorado

La regulación de las obligaciones de los profesores universitarios surgen de la LRU y quedan establecidos en el desarrollo de estatutos de cada universidad. En nuestro caso y puesto que el trabajo se realiza en la Universidad de Granada, hemos revisado los estatutos de ésta para conocer cuales son los derechos y las obligaciones.

En dichos estatutos, los apartados dedicados a este aspecto los comprenden el Título III capítulo I, sección segunda, artículos 109 y 110, en los que se dice lo siguiente:

ARTÍCULO 109

Son derechos de los Profesores de la Universidad de Granada, entre otros, los siguientes:

- a) Ejercer la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.*
- b) Asociarse y sindicarse libremente.*
- c) Disponer y utilizar los medios e instalaciones de la Universidad para el desarrollo de sus funciones.*
- d) Participar en los Órganos de Gobierno de la Universidad y reservarse el derecho de aceptación de los cargos para los que fueran elegidos o designados.*
- e) Ser regularmente informados de todas las cuestiones que afecten a la Comunidad Universitaria.*
- f) Obtener cada seis años licencias especiales, que no podrán superar continuamente o en su conjunto un año, para realizar actividades docentes e investigadoras en Universidades o en Centros nacionales o extranjeros.*

- g) Recibir ayudas, bolsas de viaje y subvenciones que contribuyan a su formación docente e investigadora.*
- h) Elegir el régimen de dedicación a la Universidad, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.*
- i) Formar parte de las Comisiones y Tribunales para los que fueren designados o elegidos.*
- j) Todos aquellos derechos reconocidos por la Ley o por estos Estatutos.*

ARTÍCULO 110

Son deberes de los Profesores de la Universidad de Granada:

- a) Cumplir las actividades docentes e investigadoras que les sean asignadas y responder de las mismas ante los órganos colegiados o unipersonales correspondientes, en los términos establecidos en estos Estatutos.*
- b) Respetar el Patrimonio de la Universidad.*
- c) Contribuir al desarrollo de las funciones y los fines de la Universidad de Granada.*
- d) Asumir las responsabilidades inherentes a las funciones para las que hubieran sido designados o elegidos.*
- e) Cualquier otro que se determine en la Ley y en estos Estatutos.*

Todos estos derechos y obligaciones se enmarcan bajo la premisa de la dedicación completa compatible con la investigación.

En el título IV, sección primera, de dichos estatutos se establecen otra serie de premisas que se relacionan con los derechos y deberes:

- Mejora de la calidad de la docencia a través de la formación y el perfeccionamiento docente del profesorado de la Universidad de Granada, fomentando la incorporación de nuevas técnicas, métodos educativos... (artículo 159).

- La Docencia en la Universidad de Granada se ajustará a una programación que desarrollarán los Departamentos, organizarán los Centros y aprobará la Junta de Gobierno (artículo 160).
- Con antelación suficiente respecto del inicio del siguiente curso académico y con carácter anual, el Consejo de Departamento habrá de resolver la forma de evaluación del alumnado de acuerdo con lo establecido por la Universidad (artículo 161)
- Las obligaciones docentes de los profesores se computarán anualmente (artículo 162).

1.2. La actividad profesional del profesorado universitario

Tradicionalmente la actividad profesional del profesorado universitario se ha encauzado, principalmente, en dos direcciones: su trabajo como docente y su trabajo como investigador. Estos dos campos, aunque fundamentales, se ven complementados con un tercero que engloba la gestión universitaria.

Es difícil contabilizar el tiempo dedicado por el profesorado a esas tareas ya que el único referente oscila en las aproximadamente 240 horas anuales que se asignan a la docencia universitaria reglada. La investigación y la gestión no tienen definidas un tiempo específico asignado.

Indudablemente hemos de reconocer que no todas las personas que se dedican a la enseñanza universitaria están especialmente atraídas por la docencia. La intensidad con que el profesorado se dedica a la docencia o a la investigación genera dos modelos, con alguna excepción, de universidades (Mayor,1996):

- el europeo: está caracterizado por un solapamiento en la formación profesional, una persona es investigador y a la vez se dedica a la docencia en un campo
- el anglo-americano: en el que el alto nivel de especialización del profesorado hace que se formen únicamente para una determinada función.

Como ya hemos indicado, en nuestro contexto lo más usual es que el profesorado esté motivado más por un aspecto, pero debe dedicarse a ambas tareas. Como contempla Mayor (1996) las causas de este desequilibrio vienen dadas por dos causas:

1) *Falta de atención a la enseñanza.* El profesor universitario se encuentra más recompensado en la investigación. Hay un mayor respeto por la investigación, sobre todo en determinadas áreas de conocimiento. Parece existir una mayor valoración de la investigación frente a la docencia debido a que el beneficio de la investigación recae en primer lugar en el profesorado, mientras que el principal beneficiario en la docencia es el alumnado de ahí la baja consideración de la docencia y la formación del profesorado en la Universidad (Ferrerres, 1994:34). Muchos profesores consideran la enseñanza como una interferencia a sus trabajos de investigación y publicaciones. Incluso, a nivel académico, se reconoce mejor la investigación que la docencia. Ballantine (1989: 294) afirmaba que: “... *las Universidades españolas y otras mediterráneas responden a este tipo de planteamientos; ya que dedicándose a la enseñanza y a los estudiantes no se obtiene ni compensación económica ni prestigio*”.

2) *Problemas de responsabilidad doble.* La situación de la enseñanza y la investigación en el Reino Unido, Alemania, Francia o la antigua Unión Soviética es distinta de la española. En estos países, enseñanza e investigación tienen una organización financiada y administrada separadamente, con un personal independiente e incluso desarrolladas en locales diferentes. Una enseñanza de calidad sería aquella en la que se simultanean ambos roles, pero hemos de

reconocer que no siempre eso es posible que un buen investigador sea un buen docente y viceversa.

Cualquiera que sea el centro de interés del profesorado en su actuación profesional, en nuestro país queda claro que tendrá que desarrollar una serie de tareas específicas derivadas de su trabajo. Podemos destacar los siguientes:

A) En el campo de la docencia.

El profesorado universitario desarrolla su actividad docente en los distintos planes de estudios (en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, por ejemplo, se imparten 9 titulaciones) y en los programas de tercer ciclo en los que participe. En el campo docente el profesorado debe distribuir su tiempo en:

- Preparar las clases que se han de dar, tanto si son teóricas como prácticas.
- Indudablemente, dar las clases correspondientes.
- Atender las tutorías que se tienen asignadas
- La buena organización de la asignatura implica reuniones de coordinación entre los profesores que imparten la docencia de una titulación, reuniones del área de conocimiento y reuniones entre los profesores/as que imparten las mismas asignaturas, todo ello con el fin de organizar y estructurar los conocimientos que se van a impartir.
- Como el conocimiento no suele permanecer estático el profesorado universitario tiene que actualizar los conocimientos sobre la o las asignaturas que tiene asignado impartir.
- Debe evaluar al alumnado al que ha impartido docencia, ya sea al comienzo del curso, durante su desarrollo e imprescindiblemente al final. Esta evaluación final lleva aparejada la cumplimentación de las actas en los periodos que la administración establezca.

Junto a estas funciones habría que indicar también que el profesorado cualificado para ello, forma parte de tribunales de tesis o de evaluación de trabajos de investigación, concursos de profesorado, de pruebas de acceso a la universidad...).

Y para complementar un profesor o profesora podría: impartir seminarios, participar en programas de formación, salidas al extranjero, preparar nuevos materiales, cursos de especialización, orientar y tutelar al alumnado....

B) En el campo de la investigación.

La actividad docente en nuestra universidad está reconocida como compatible con la docencia y en algunos casos puede suponer una reducción de ésta en algunos créditos, por ejemplo, con la dirección de tesis doctorales.

Las funciones que en el campo de la investigación puede realizar el profesorado son múltiples y van desde una simple búsqueda y revisión bibliográfica, a la elaboración y publicación de los resultados de investigación. Desde el punto de vista de investigación es normal que los profesores participen desde los grupos de investigación en la elaboración de proyectos, contratos de tipo I+D, dirección de tesis doctorales, organización y participación en congresos, jornadas, reuniones científicas.... lo que se podría completar con las funciones de gestión y dirección de dichos proyectos.

C) En el campo de la gestión.

La participación en los organismos de gestión universitaria está reconocida por la LRU al profesorado. Estas actividades pueden ser muy diversas desde vicerrectorados, decanatos, vicedecanatos, secretarías, departamentos. Comisiones de evaluación, de control...

Algunas de las actividades más representativas son:

- Participar en el Claustro, Junta de Gobierno y Consejo Social.
- Participar en comisiones y tribunales de concursos de profesorado.
- Participar en comisiones, juntas o grupos de trabajo de centros, departamentos universidad.
- Formar parte del consejo editor de revistas o colecciones de publicaciones.
- Organización de cursos, congresos, jornadas..., nacionales e internacionales.
- Organización y coordinación de programas de doctorado, de máster, cursos de especialización...

2. El desarrollo profesional del profesorado

Desde el momento en que alguien se convierte en profesor universitario su vida docente será muy larga. En todo este tiempo en que desarrolla su actividad profesional, la idea de cambio es, pues una nota definitoria, como también la realización de actividades. Esta evolución se ha contemplado con multitud de términos (Villar, 1990), se habla de perfeccionamiento del profesorado, reciclaje de los docentes, desarrollo profesional del profesor, entrenamiento y perfeccionamiento, formación permanente del profesorado, formación en servicio....

Por tanto, podemos decir que la expresión desarrollo profesional, como tantas otras del ámbito educativo, carece de un significado unívoco y consensuado por parte de todas las personas e instancias que conforman la comunidad científica y educativa (García, 1999).

Existen una serie de factores que afectan al desarrollo: la calidad, la responsabilidad y la incentivación económica.

La investigación disponible deja bien claro que el incentivo económico, pertenece al grupo de factores cuya carencia produce insatisfacción pero cuya disponibilidad no tiene porqué producir satisfacción. Este hecho es extrapolable a las condiciones adecuadas de trabajo; el poseerlas únicamente evitan la insatisfacción, pero no proporcionan satisfacción por si misma (Diener, 1985).

El término desarrollo profesional se puede utilizar indiferente a la diversidad de planteamientos teóricos, es una expresión neutra, válida en cualquier circunstancia y que carece de connotaciones propias, o con una determinada concepción de la escuela, la enseñanza, la profesión y la investigación.

Si el desarrollo profesional se entiende como acción, son las actividades, las estrategias que se ponen en marcha para que el profesorado cambie y se desarrolle, para que mejore su actuación, para que aprenda. Esto implica la necesidad de disponer de personal que colabore en la actualización del docente, que los programas de desarrollo sean eficaces para resolver las necesidades del profesorado.

El desarrollo profesional entendido como cambio, habla de un desarrollo que se experimenta con motivo de actuaciones e intervenciones de formación permanente, sean o no institucionales.

Consideramos que el desarrollo profesional es un proceso “connatural” al docente. Podemos distinguir tres tipos de características (García, 1999):

- Características relativas a la vertiente procesual del desarrollo profesional: no sigue una secuencia lineal, estando en continua evolución...Un proceso que es único para cada enseñante. Un proceso discontinuo, inestable, flexible, que se adapta a las condiciones internas y externas que le circundan...

- Características relativas a los requisitos internos del propio profesorado en desarrollo: el compromiso del profesorado con la escuela, con la enseñanza y con la función docente y su capacidad del profesorado para afrontar y participar en procesos de construcción y reconstrucción de conocimientos...
- Características relativas a los requisitos externos al docente: todas las condiciones y claves del contexto en el cual está inmerso el docente en cuestión.

Tanto la evolución del profesorado como las concepciones y creencias que se tengan de él dependerán de tres ámbitos, el político, el académico y el social.

A nivel político, los procesos de desarrollo profesional se ven influenciados por las decisiones que se toman desde la Administración, en relación sobre todo a la implantación de reformas del sistema educativo, a las condiciones laborales del profesorado, a los planes de formación permanente, a los proyectos de investigación que se subvencionan.

Lo académico influye tanto en el discurso teórico como en las prácticas al uso, aunque las vías de incidencia no sean claramente perceptibles ni tangibles. Afectan a las demandas y a las recriminaciones que se le hacen desde la comunidad, así como el estatus que se le asocia y al que, de alguna forma, se le condena.

Los tres tipos de características, sucintamente reseñadas, están presentes, con mayor o menor intensidad y precisión, en los procesos de desarrollo profesional del profesorado.

2.1. ¿Qué es un “buen profesional” universitario?

La exigencia de la idea de la enseñanza universitaria es que desde todos los sectores se pida que los profesores sean buenos profesionales. Tejedor y Montero (1990) afirman que es incuestionable la importancia primordial que hoy concedemos al papel que el profesor desempeña en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que no existe un acuerdo respecto a lo que es un “buen profesor” en el campo educativo y, menos aún, en la educación superior, ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria

Es a partir de los años 70 cuando surge la idea de que la buena enseñanza está indisolublemente unida a la capacidad del profesor. Esto provocó y sigue provocando un alud de definiciones que ponen de manifiesto qué características son las deseables en la figura del profesor. Cruz (1999) recoge la opinión de 4 autores:

- Ericksen considera que el buen profesor selecciona y organiza el material del curso, guía y promueve en los estudiantes el aprendizaje independiente, es competente en los procedimientos y los métodos de su disciplina, mantiene la curiosidad intelectual de sus alumnos.
- Elton entiende la figura del buen profesor como bien organizado, bien preparado, interesado en la materia, amigable, flexible, servicial, creativo, claro, entusiasta, interesado por los estudiantes, abierto, sistemático, comprometido y entregado.
- Brown cree que es necesario que se tenga conocimiento en profundidad de la materia, comunicación fluida con los alumnos, conocimiento de los estilos de aprendizaje del alumno y conocimiento de la didáctica universitaria.
- Ramsden establece que la buena docencia universitaria requiere: calidad de las explicaciones y estímulo del interés de los estudiantes; respeto por los estudiantes y preocupación por su aprendizaje, asesoramiento y feedback apropiado; objetivos claros compartidos y altas expectativas de aprendizaje; independencia, control.

Indudablemente, la dificultad estriba en integrar todo lo que se pide al profesorado cuando está dentro de un aula. Su éxito depende de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento: la habilidad requerida será la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica y eso implica la efectividad del profesor.

Tres paradigmas sustentan las investigaciones sobre lo que debe ser un profesor, que a su vez inspiran las distintas estrategias de evaluación de la enseñanza:

- a) El paradigma proceso-producto, que trata de establecer relaciones entre el proceso (conducta del profesor) y el producto (resultados medibles que alcanzan los alumnos). El conjunto de conductas del profesor que estén más relacionadas con los resultados deseables obtenidos por el alumno definirá al profesor efectivo. Se entiende que lo que haga el profesor es la causa inmediata del aprendizaje del alumno.
- b) El paradigma mediacional, desde donde se interpreta que lo que hace el profesor no influye directamente en los resultados alcanzados por los alumnos, sino que más bien influye en ciertos procesos que constituyen la actividad cognitiva de los alumnos, que dará posteriormente lugar al aprendizaje. En este paradigma se investiga sobre la aplicación de los hallazgos psicológicos (obtenidos en el laboratorio la mayoría de ellos) a la realidad del aula, con importantes problemas de generalización como es fácil suponer.
- c) El paradigma ecológico, marco en el que se intentará establecer la eficacia de un profesor respecto a unos alumnos en un contexto específico. Los investigadores que siguen este paradigma suelen utilizar estrategias naturalistas y etnográficas, con objetivos fundamentalmente comprensivos y descriptivos.

La mayoría de esas investigaciones, independientemente del paradigma en que estén situadas, se han centrado, fundamentalmente, en la búsqueda del profesor eficaz, en cómo conciben los alumnos que sería un buen profesor o, incluso, qué características definen a sus mejores profesores. Son más escasos los estudios en los que a los alumnos se les pregunta por sus propios profesores y no por el profesor ideal (Guillén y Jiménez, 1991).

Los resultados de estos estudios parecen demostrar que las valoraciones positivas superan a las negativas. Las dimensiones positivas más comentadas y que ya han sido señaladas están referidas fundamentalmente a una enseñanza general que tiene un carácter efectivo, a una adecuada transmisión de carácter docente, con los distintos elementos que ésta comprende, y por último, una dimensión que implica relaciones humanas de carácter afectivo.

Por otra parte, las dimensiones negativas más comentadas y que también han sido señaladas se refieren principalmente a la disciplina y exigencia, en un sentido muy amplio, al trato justo, a la comunicación en la docencia y las relaciones humanas.

Sin embargo, poder desarrollar una evaluación del profesorado tomando como criterio las opiniones emitidas por los alumnos, resulta muy difícil, ya que entre otras cuestiones se señala que las valoraciones o juicios de los alumnos pueden carecer de objetividad, o cuando menos son poco precisos (Guillén, 1992).

Parece existir la idea de vincular la eficacia docente al rendimiento de los estudiantes, lo que supone una importante limitación. Desde nuestro punto de vista, la evaluación del profesorado será deficiente si se usa como único criterio de referencia el rendimiento de los estudiantes (Tejedor y Montero, 1990)

La revisión de García-Varcárcel (1992) nos presenta los rasgos del profesor ideal serían: a) serenidad y naturalidad; b) cercanía y aceptación del

alumno; c) integridad y compromiso, d) entrega a la enseñanza y e) buena disposición hacia los alumnos, actitud positiva de confianza e interés hacia ellos. Por otra parte, el profesor debe saber enseñar, lo que exige: claridad en sus exposiciones, dominio de la materia, aceptación de las críticas, reconocimiento de sus propios errores, justicia al examinar,... Esta autora en un estudio pone de manifiesto los que considera un buen profesor el alumnado universitario, frente a lo que considera el propio profesorado.

Tabla 1. ¿Qué define al buen profesor?

Qué define al buen profesor	
Alumnado	Profesorado
Explicar con claridad Conocimiento de la materia Objetividad e imparcialidad en las calificaciones	Conocimiento de la materia Explicar con claridad Preparación de las clases

En definitiva queremos concluir con las características que se le suponen al buen profesor a partir de la revisión llevada a cabo por Borrel, Feixas, y Marquès (2000) en el que se consideran las siguientes competencias básicas:

- Dominar la materia que imparte (conceptos, procedimientos).
- Utilizar métodos y actividades variadas: exposiciones magistrales activas y participativas, prácticas, estudios de caso, trabajos grupales.
- Fijar unos objetivos claros y compartirlos con los estudiantes.
- Organizar las clases: planificación, secuenciación de los contenidos, actividades, preparación de materiales didácticos.
- Explicar con claridad: buena comunicación, hacer comprensibles los nuevos conceptos, poner ejemplos, destacar las ideas importantes.
- Favorecer el desarrollo intelectual. Promover aprendizajes autónomos (aprender a aprender) y creativos.
- Identificar las características de los estudiantes y tenerlas en cuenta, tratarles siempre con respeto.
- Manifestar entusiasmo por la enseñanza y por la materia que imparte.

- Motivar al alumnado, contagiar el interés por la materia. Despertar su curiosidad intelectual.
- Crear una atmósfera agradable.
- Orientar y asesorar a los estudiantes, preocuparse por sus aprendizajes y dificultades.
- Estar accesible a horas fuera de clase.
- Utilizar métodos de evaluación diversos que permitan controlar los aprendizajes de los estudiantes y promover la autoevaluación del profesor.
- Aplicar las TIC en general y en el ámbito de su asignatura.
- Aplicar técnicas de investigación en el aula.
- Trabajar en equipo con otros profesores para mejorar los planes de estudios y la docencia en general.

2.2. ¿Cómo se evalúa y valora el trabajo del profesorado?

El profesor universitario puede ser sujeto de la evaluación u objeto de ella. Esta segunda opción se engloba dentro de los procesos de evaluación de la calidad universitaria. Así, Tejedor y Montero (1990) admiten que la evaluación de la enseñanza universitaria, y el subsistema profesorado, dependerá del marco en el que se desarrolle la formación (evaluación) del profesorado, al no ser un ámbito autónomo de conocimiento y decisión, vendrá determinado por los conceptos de institución educativa, enseñanza y currículum que prevalezca en cada época.

La preocupación por la docencia universitaria comienza cuando se empezó a evaluar al profesorado y se constataron bastantes deficiencias en cuanto a la formación psicopedagógica o en la utilización de medios y recursos. (Manjón, 2000).

Hemos de reconocer que el profesorado universitario no es un público excesivamente interesado por ser evaluado. Contreras (1988) realizó un estudio entre un centenar de profesores y se les solicitó una opinión respecto al grado de adecuación de diferentes jueces para una hipotética evaluación del profesorado. De los resultados podemos destacar:

- Un cierto rechazo o al menos un bajo interés generalizado de estos profesores universitarios por ser sometidos a evaluación.
- Los profesores prefieren ser evaluados por aquellos que están directamente relacionados con su quehacer: alumnos y colegas más cercanos.
- Rechazo a ser evaluados por personas o comisiones alejadas de sus tareas profesionales aunque sean del propio Centro y este rechazo se acentúa todavía más cuando se trata de controladores externos a la propia institución.

No obstante, como decíamos, las universidades españolas se están implicando de forma cada vez más directa dentro de la tendencia en evaluación de calidad que se ha ido imponiendo progresivamente en la última década. En este sentido la evaluación de la enseñanza, en coordinación con la evaluación de la investigación y la gestión, constituye el eje central en todo el proceso.

En este proceso se elaboran indicadores para esa evaluación, así en diciembre de 1999 la Conferencia de Rectores constituyó un grupo de trabajo para analizar y configurar los indicadores que puedan ser empleados en los procesos de evaluación de las Universidades y que generan documentos como la Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Dichos indicadores (Chacón y Holgado, 1998) giran en torno a:

- La enseñanza: datos descriptivos de la titulación; infraestructuras y recursos; datos sobre las asignaturas; metodología docente; resultados de la enseñanza; servicios; otros aspectos relacionados con la enseñanza.

- Investigación: producción científica; calidad de la producción; recursos; fuentes externas;
- Gestión: admisión en la titulación; gestión en general; recursos humanos, organización y control; servicios de información y documentación.

También implican un proceso de evaluación los complementos retributivos que están dando algunas universidades españolas al profesorado. Estos complementos se centran en distintos aspectos de la actividad profesional del profesorado:

- a) Complemento para estimular la calidad de los servicios universitarios en los que se valoraría: el cumplimiento de horarios de clases, tutorías, calidad de los programas docentes de las asignaturas que se imparten...
- b) Complemento para mejorar resultados docentes: se valoraría el número de alumnos, de grupos, tipo de asignatura, resultados en la asignatura...
- c) Complemento para la creación de recursos y materiales didácticos para las asignaturas que se imparten. Se valoraría la producción de libros de texto y manuales, tanto para la docencia teórica como práctica...
- d) Complementos relacionados con el postgrado. Se valorarían aspectos como dirección de tesis y proyectos, programas en empresas...

3. La formación del profesorado

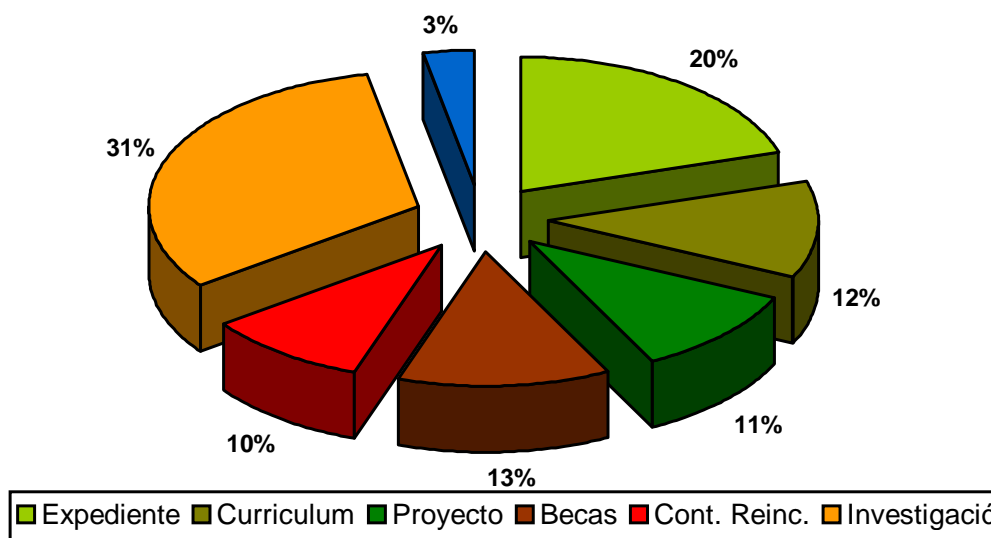
Hasta ahora hemos hablado de las características que debe poseer un profesor universitario para que sea considerado eficaz, cuáles son sus funciones, sus derechos y deberes y que características son las más relevantes. El profesorado universitario imparte clases, investiga y gestiona recursos, aunque su función principal es la docencia, la formación del alumnado. Es por tanto paradójico, cómo se elige al profesorado ya que su selección y promoción se

suele hacer por criterios que tienen muy presentes su capacidad investigadora frente a la docente (Mayor, 1996).

A modo de ejemplo revisamos la **Normativa de Contratación de Profesores Asociados** en la Universidad de Granada, aprobada por Junta de Gobierno de 23 de julio de 1998 y modificada por acuerdo de Junta de Gobierno de 26 de junio de 2000.

Para la asignación de una plaza de profesor asociado a tiempo completo se articula un baremo en el que se puede alcanzar una puntuación máxima de 94 puntos, distribuidos como aparece en el gráfico.

Gráfico 1. Distribución de puntos en el baremo para la asignación de una plaza de profesor asociado.



El aspecto que más se valora para la plaza es el de la Investigación que supone el 31% (30 puntos) de la puntuación que se puede alcanzar, mientras que la formación que acredita el Expediente supone el 20% (19 puntos). Si agrupáramos los apartados por su relación con la docencia o la investigación tenemos que Expediente, currículum y proyecto podrían ser un grupo que refleje la capacidad docente y Becas, Contrato de Reincorporación e Investigación otro.

El resultado sería que el grupo de docencia aglutina el 43% (40 puntos) mientras que el de investigación el 54% (51 puntos).

Una vez superado el concurso, un nuevo profesor o profesora se incorpora a la docencia universitaria. Pero, ¿este profesor/a tiene la preparación suficiente para ser docente? Sus conocimientos, tanto en conocimientos requeridos en la materia como su preparación pedagógica, ¿son suficientes?

El desarrollo de la universidad ha hecho que muchas veces se olvida de la formación del profesorado que trabaja en ella (Manjón, 2000). La formación del profesor universitario ha sido hasta no hace mucho tiempo algo de lo que incluso ni se ha hablado. García del Dujo (1997: 529) resume esta situación afirmando que *"lo que encuentra el profesor universitario es una confusa situación en la que queda obligado a transitar en solitario sus soledades temáticas y didácticas, formativas y educativas, haciendo lo que puede y lo mejor que puede"*.

Se habla de la formación pedagógica de los maestros, pero a los profesores de Universidad esa capacidad parece que les es innata. La mayoría del profesorado universitario posee exclusivamente una licenciatura, que garantiza sus conocimientos, y con suerte la preparación pedagógica que aporta el CAP. La actual reforma de estos cursos no permite afirmar que tanto su duración como sus contenidos se estiman insuficientes para conseguir un mínimo de formación psicopedagógica en los futuros profesores de enseñanza secundaria (Campanario, 1998).

La profesora Buendía (1989) realizó un estudio en la Universidad de Granada con el que constatar las necesidades más sentidas por los profesores universitarios cuando comienzan a dar clase. Las conclusiones pusieron de manifiesto que:

- a) El profesorado siente que le faltan conocimientos sobre la disciplina que imparte (55%).

- b) Igualmente necesitan conocimientos pedagógicos (52%).
- c) El profesorado tenía dificultades para interaccionar con los alumnos y motivarlos (51 %)
- d) Se ponía de manifiesto el escaso trabajo de equipo en los Departamentos (47%)

Otra serie de consideraciones relevantes del estudio son:

- La falta de conocimientos sobre la disciplina se debe, según los profesores encuestados, a la ausencia de un período previo de preparación, antes de iniciar la docencia e incluso por la propia estructura de las carreras.
- La formación recibida en contenidos de las diferentes carreras es considerada satisfactoria solo por un 24%, y sólo un 4% se consideran preparados como profesores. La mejor valoración la recibe el período de profesor ayudante, en el que aprendieron tanto para la investigación (realización de tesis doctoral como para la docencia, por observación de otros profesores) (41 %).
- El 14% de los encuestados consideraron innecesarios los conocimientos Pedagógicos si se domina la materia que se enseña.
- El 79% opinaron que es imprescindible la investigación sobre la materia que 4 imparten y sólo el 4% consideran que además de investigar sobre aspectos de su área de conocimiento también deberían de investigar sobre la enseñanza de la disciplina o aspectos relacionados con ella.

Todo esto sin olvidar que hoy día, el dominio de cualquier profesión requiere dominar técnicas y destrezas específicas a menudo altamente cualificadas. La función docente requiere del dominio de estrategias de aprendizaje ya que, a diferencia de otras profesiones, el producto es desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos. Dado que en muchos casos, el profesor universitario no tiene una formación pedagógica amplia, la formación continua resulta indispensable (Borrel, Feixas y Marquès, 2000).

En este sentido, no hay universidad española que no disponga de un plan de formación para su profesorado. Aún así, queda a discreción del profesor aprovechar o no esta formación. Es más, aquellos profesores que realizan cursos de formación, suelen ser aquellos preocupados por la docencia y que por lo tanto se supone que lo hacen bien, aquellos que tienen más problemas en las aulas, no acuden.

Así, debemos reconocer que los profesores universitarios están más abiertos a recibir formación sobre sus disciplinas académicas que sobre el campo de la docencia. Se da la situación de que se afianza la forma de ser docente (ya que los nuevos profesores se limitan a imitar a sus maestros) y los profesores modifican muy poco su práctica de enseñanza durante su vida profesional, dentro de un contexto poco propicio al cambio (Mayor, 1996).

3.1. Tradiciones formativas

Los planteamientos que se han generado en las universidades sobre formación del profesorado están basados en los distintos paradigmas. Consideramos que *“La formación del profesorado es, pues, una interrelación de teorías, modelos, principios extraídos de investigaciones experimentales, reglas derivadas de la práctica, que aún no has sido debidamente sistematizados”* (Villar 1990: 47).

Según el paradigma en que nos encontremos la ideología que los sustenta generará un determinado plan formativo. Distinguimos cuatro paradigmas (Villar, 1990):

- a) El **paradigma comportamental** está basado en la epistemología positivista y en la sicología conductista. Desde este planteamiento se acentúa el valor de las detrezas o elementos del acto didáctico que se

relacionan con el rendimiento. La formación del profesorado viene orientada por la concepción del rol del profesor como aplicador de objetos garantizados por su valor como predictores de rendimiento. No existe unanimidad en torno al número o tipo de competencias que se debe seleccionar para preparar a los buenos profesionales.

- b) El **paradigma humanista o modelo personalizado** se apoya en la epistemología fenomenológica y en las psicologías del desarrollo conceptual. Este paradigma considera que lo que un individuo crea de sí mismo va a afectar en todos los aspectos de su vida. Tienen una necesidad de seguridad que les motiva a ser suficientes. Este modelo humanista de formación se preocupa por la madurez de los alumnos en formación, y ordena y organiza el abanico de destrezas específicas para que domine su experiencia vital.
- c) El **paradigma tradicional**. Ve la información del profesor como un proceso de adquisición de un oficio y para ello tienen que fijarse cómo trabajan sus maestros. El sujeto es un aprendiz que, mediante ensayos y errores, se aproximan al oficio de maestro, quien desarrolla destrezas susceptibles de aprendizajes.
- d) El **paradigma basado en la indagación** pretende conseguir un profesor reflexivo que se convierte en un investigador en el aula. La popularidad de este paradigma se debe a que introduce como esencial el término reflexión

3.2. El conocimiento del profesor de su práctica

Sin duda, la necesidad de crear un cuerpo de conocimientos científicos para aplicarlos a la enseñanza, desde el paradigma positivista, se ha desplazado hacia la necesidad de crear un conocimiento del profesor y de su práctica y que Carter (1990: 299) lo define como “*el conocimiento que tienen los profesores sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones*”.

Esta preocupación por formar a profesionales capaces de enfrentarse a situaciones complejas, únicas en cuanto cambiantes y siempre sometidas a revisión ha dado lugar a toda una serie de denominaciones recogidas por Zeichner (1988) en el trabajo: “Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos”, tales como: “estudiantes de la enseñanza” (Dewey, 1904), profesores “auto-observadores” (Elliot, 1976) “el profesor investigado” (Stenhouse, 1975); “la enseñanza como acto artístico” (Eisner, 1984; Reid, 1978); “profesional comprometido moralmente” (bm, 1984) “práctico que delibera y decide” (Schön, 1983), maestros como “intelectuales transformadores” (Giroux, 1985)... En todos estos trabajos se plantea la necesidad de un profesional reflexivo, pero ninguno resuelve el problema de la epistemología de la práctica. Algunos profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación, en su afán por avanzar en la formación de profesores y en la calidad de la enseñanza, iniciaron en torno a los ochenta una línea de investigación, que bajo los supuestos del paradigma interpretativo, intentaron acercarse a las aulas para comprender lo que ocurría, dando al profesor el protagonismo investigador que le había sido negado desde el modelo tecnocrático.

Para Richardson y Anders (1994: 6) *“es difícil, sino imposible, crear un conocimiento base formal que pueda responder a las necesidades inmediatas del aula”*.

Bruner (1991) plantea dos modos de conocer: el paradigmático, con una argumentación lógico-científica y en donde la verdad es independiente del contexto y el narrativo donde los relatos biográficos son los medios fundamentales de investigación y por lo tanto dependiente del contexto específico.

Por su parte Fenstermacher (1994), considera, no sin cierta perplejidad ante el confusionismo postmodernista, dos ciencias en el campo educativo: una

ciencia convencional y una narrativa que respondería a dos tipos de discursos; el discurso de la investigación, elaborado según normas de la comunidad científica, y el discurso práctico, situado al margen del razonamiento discursivo y que es ante todo vivencial y contextualizado.

Estos autores, entre otros, admiten un conocimiento propio de la investigación formal, y por otro lado, una indagación práctica. La cuestión está en dilucidar si son dos formas de investigación realizadas desde instancias distintas y con diferente nivel de incidencia en la práctica o por el contrario existe la posibilidad de la mediación entre ambas, evitando la separación (Apel, 1985) de posicionamientos.

Las investigaciones derivadas del paradigma proceso-producto, en la formación de profesores, tienen como objetivo la búsqueda y tipificación del comportamiento de profesores excelentes, que sirvan de modelo de formación de futuros profesores, en las conductas consideradas eficaces. Interesantes revisiones han realizado Dunkin y Biddle (1974); Good y Brophy (1986); Rosenshine y Stevens (1986); Schulman (1986); Gage y Needels (1989). Este conocimiento, como hemos comentado anteriormente, ha resultado infructuoso para mejorar la práctica docente. Se aumentaban el número de variables intervinientes, pensando que un mejor control podría dar una mayor explicación de la enseñanza efectiva, pero ciertamente los resultados no permitieron avanzar en la formación práctica del profesorado.

La respuesta a qué conocimiento es esencial para la enseñanza, nos remite a los programas de investigación de Schulman y colaboradores. Para estos, *“el conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada”*. (Wilson, Schulman & Rickert, 1987: 107).

Esta cita sitúa los trabajos de Schulman en una dimensión fundamentalmente normativa; de hecho, Fenstermacher en el trabajo publicado en la *Review of Research in Education* (1994) Considera que es un programa más próximo del conocimiento aplicado, que del conocimiento práctico; sin embargo su aportación sobre conocimiento de contenido pedagógico convierte la propuesta de Schulman en realmente original puesto que ambos conocimientos no se pueden concebir separados, duales, sino integrados, configurando dicho conocimiento base.

Lo más interesante de los programas de Schulman (1983) es la reserva crítica mantenida sobre la reflexión planteada en el vacío. La reflexión habrá que hacerla sobre unos contenidos, teóricos y prácticos, y que los profesionales de la enseñanza deberán poseer. Es la profesionalización de una función que exige un conocimiento base relacionado tanto con el conocimiento de la materia como con la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable por los alumnos.

“Educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito.., esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella” (Schulman, 1988: 33)

En la formación del profesorado, los programas de Schulman, aún siendo de indudable interés, deberían incluir otras dimensiones situacionales (conocimiento situado: Leinhardt, 1988) que permitirían entender de otro modo el ejercicio de la profesión. Por las variables situacionales damos respuestas diferentes, en situaciones diferentes, ante un mismo estímulo. Tishman, Jay y

Perkins (1993) en su trabajo sobre enseñar a pensar dicen: *“En las escuelas como en otros contextos los que aprenden tienden a actuar en la forma que le permite y le apoya el entorno que les rodea”*.

En los programas de Schulman y colaboradores, al ser obviado este conocimiento, se reduce la profesionalización a los actos interactivos de alumnos y profesores, con apenas referencias a otras dimensiones que conforman el ejercicio de la profesión docente. Por ejemplo, las dimensiones de carácter organizativo, social e ideológico (Escudero: 1993).

Aunque estos diferentes conocimientos, no aislados, compactos, los posee el profesor y los utiliza, sin embargo su estatuto epistemológico, no está del todo fundamentado. Los profesores utilizan recursos, en función de sus concepciones, para hacer comprender a los alumnos los contenidos curriculares; e incluso, los mismos contenidos los adaptan según las variables organizativas y sociales comentadas anteriormente, pero ese cuerpo de conocimientos explicitado, que impulse la investigación a partir de los marcos teóricos/prácticos generados, es lo que estamos demandando y de lo que creemos que también adolecen los programas de formación actualmente utilizados.

Concretando, consideramos necesario para la formación de los profesores tanto un conocimiento base (configurado por un conocimiento de la materia que incluye la dimensión del conocimiento para enseñarla) y un conocimiento situado, que permita analizar las decisiones del profesor en base a ese conocimiento.

Respecto a la pregunta de quién produce el conocimiento, nos remite a la dicotomía teóricos/prácticos. ¿Diferenciarnos el conocimiento producido por los investigadores y su posible uso por profesores en las aulas y el generado por estos mismos docentes? Y en el caso de los profesores Universitarios ¿son los profesores de Química los que deben investigar sobre la enseñanza-aprendizaje

de la Química, o, esto deben hacerlo los investigadores de Ciencias de la Educación o los profesores de Didácticas Especiales?.

La obra de Cochran-Smith y Lytle (1993) reivindica el reconocimiento del profesor investigador, capaz de generar conocimiento y no sólo como consumidor del generado por otros. Concibe la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la escuela, llevada a cabo por profesores en sus propias aulas y clases. En palabras de Cochran-Smith y Lytle (1993: 51) *“la investigación del profesor es un modo poderoso por el que los profesores comprenden cómo ellos y sus alumnos construyen y reconstruyen el currículum”*. El conocimiento de la enseñanza, en este modelo, supone *“aprender de la enseñanza”*.

“Las aulas y las escuelas deben ser vistas como lugares de investigación y fuentes del conocimiento que puede ser más efectivamente accesible cuando los profesores discuten colegiadamente y enriquecen sus teorías de la práctica” (Cochran-Smith y Lytle, 1993: 63).

Este posicionamiento permite generar, no solo conocimiento sobre la disciplina, sino también, conocimiento práctico que facilite la labor como profesor (Fenstermacher 1994), sin necesidad de relegarlos a consumidores de la investigación que se realiza en otras instancias o especialidades. Estos conocimientos, sobre la disciplina y sobre la práctica profesional, tendrán que estar presentes en la formación continua del profesor, incluyendo ésta, cada vez más, prácticas educativas adecuadas a las diferentes situaciones que se generan en el aula.

3.3. La investigación en formación del profesorado

Indudablemente la formación pedagógica del profesorado universitario aumentará la calidad de la enseñanza superior. Esto pone de manifiesto la

necesidad de una evaluación formativa que proporcione información al profesorado sobre su actuación y ofrezca vías de perfeccionamiento.

La investigación en el campo universitario ha seguido distintas vías. Una de ellas estudia cómo repercuten los distintos modelos de enseñanza en el rendimiento, la motivación y satisfacción de los alumnos.

Tradicionalmente se han definido dos modelos de enseñanza:

- a) Modelo expositivo: Se caracteriza porque el profesor es un transmisor de la información a los alumnos. Sería un conferenciante, mientras que los alumnos escuchan y toman notas. El profesor permite al alumno intervenir en el desarrollo de clase, pero no estimula demasiado la comunicación en el grupo. Respecto a la utilización de los recursos didácticos, se emplea, aunque no con mucha frecuencia, el libro de texto. En lo referente al estudio de la materia, a los alumnos se les exige una buena dosis de memorización, si bien se valora también la comprensión de lo estudiado, siendo el examen con preguntas abiertas el instrumento empleado para comprobar los conocimientos adquiridos.
- b) Modelo interactivo: es un modelo formativo que potencia la interacción profesor-alumno, se establecen vías de participación, se tienen en cuenta las características de los alumnos. Hay una mayor preocupación por su aprendizaje, considerado éste no como una mera repetición de información, ya que se valoran otras capacidades: análisis, síntesis, evaluación.... Existe un intento de motivación para el estudio, se da una mayor flexibilidad y adaptación a las circunstancias, intenta ser una enseñanza más en contacto con la realidad y se utilizan, aunque sea ocasionalmente, algunas técnicas de enseñanza distintas a la clase magistral.

Aunque se podría pensar que los profesores que utilizan un modelo de enseñanza más interactivo tienen una mayor formación pedagógica, están más

interesados por la docencia y quizás más satisfechos con un trabajo, los datos obtenidos no reflejan diferencias significativas entre los profesores en función del modelo didáctico empleado (García.Varcarcel, 1993).

Otra línea de investigación muy fructífera ha sido la que pretende indagar sobre el conocimiento de los profesores, o mejor sobre el conocimiento práctico. La línea general tiene cuatro arterias:

- a) Los que siguiendo los trabajos de Schulman, se han interesado por el conocimiento del contenido de las disciplinas a impartir y por la caracterización de lo que se ha venido a denominar “*conocimiento pedagógico*” (Schulman, 1986). Este aspecto lo desarrollaremos más ampliamente en el siguiente apartado, cuando hablemos del conocimiento esencial para la enseñanza.
- b) Las investigaciones sobre conocimiento práctico, incluyendo tanto las realizadas en la escuela Canadiense, con Elbaz (1981, 1983) por una parte, y Connelly y Clandinin (1988, 1995) por otra; y la iniciada por Schön (1983).
- c) Otro grupo de investigaciones se inscriben, aún teniendo como objetivo la descripción del conocimiento del profesor, en un posicionamiento diferente; tratan de preguntarse acerca de su postura sobre el conocimiento propio, así como sobre la disciplina y sobre el alumno como aprendiz. Esta perspectiva configura una interesante línea de investigación sobre las creencias epistemológicas del profesor. Una buena síntesis de las aportaciones de esta línea de trabajo la realiza Lions (1990).
- d) Un último apartado lo constituyen los estudios, basados en la “*teoría de esquemas*”. Esta surge con el propósito de representar de una manera adecuada los procesos de pensamiento. Las representaciones de las estructuras del conocimiento han sido consideradas como un producto de la actividad de esquemas. (Roehler, Duffy, Hermann, Conley & Jhonson,

1988). Las investigaciones sobre el profesor se han basado en ella, para el estudio, entre otras cuestiones, de las rutinas que se siguen en la clase.

3.4. Formación en el campo de la evaluación

Evaluar el rendimiento educativo supone un proceso de cierta complejidad y dificultad que implica la necesidad de obtener una buena y suficiente información de los aprendizajes de los alumnos y el pertinente análisis que concluye en un adecuado juicio de valor. Este planteamiento de la evaluación de los alumnos que es válido y deseable en todos los niveles educativos, resulta más complicado, difícil de aplicar y de mayor trascendencia en sus decisiones cuando se trata de estudiantes universitarios, entre otras razones, por la tradicional falta de preparación específica del profesorado pues “*un buen médico no es necesariamente un buen profesor de medicina*” sino que para ser un buen profesor, también debe “*conocer y emplear recursos educativos,..., acordes con el contexto pedagógico*” (Contreras, 1995).

En esta línea, Manjón (2000) afirma que es fácil darse cuenta de que la profesión docente, presenta determinadas características que no parecen concurrir en otras profesiones, pues entre otras tareas, el docente habrá de resolver la difícil tarea de aplicar justicia en la evaluación de contenidos y actitudes, teniendo en cuenta además que "como seres singulares, el docente, individualmente considerado, posee su propio mapa de convicciones", ya construidas y elaboradas a lo largo de su vida. Quizás en ésta tarea, que se entiende con normalidad habitual dentro de su función, no se haya clarificado suficientemente los postulados que deben regirla. Hay veces, que parece dar la sensación, de que se realiza con menos trascendencia de la que tiene, pues es posible que no se sea, en ocasiones, muy conscientes de se "cierran" o "abren puertas" al futuro profesional y el hecho de realizarla con justicia es totalmente necesario.

La evaluación es una actividad interpersonal verdaderamente muy compleja, que está acompañada por los antecedentes personales y las posibles consecuencias para el individuo. La evaluación del aprendizaje nunca es la tarea de un científico desapasionado. Al evaluar a nuestros alumnos les exponemos a la posibilidad de un beneficio o un perjuicio (Estebaranz y Mingorance, 1995).

La evaluación del conocimiento y su adquisición en el contexto escolar tiene básicamente dos funciones: proporcionar información que permita decidir qué tipo de ayudas deben presentarse a los alumnos; y decidir qué alumnos pueden promocionar por tener los prerrequisitos que posibilitarán su progreso en niveles posteriores (Villa y Alonso-Tapia, 1997).

Podemos reconocer dos direcciones en el impacto:

- Proyección psicológica: En cuanto que repercute en la motivación, el autoconcepto, las actitudes y es un factor generador de ansiedad y de conflictos personales y familiares, e incluso sociales.
- Proyección social: la evaluación tiene consecuencias importantes para la vida futura de los ciudadanos, porque influye en las oportunidades de conseguir una vida de calidad en el futuro.

A nadie se le escapa la gran importancia tanto social como personal que tienen las salificaciones escolares. En palabras de Perrenoud (1985, 17):

“Cualesquiera que sean las razones por las que la escuela establece las jerarquías de excelencia, es preciso percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y una consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación”.

Esa alteración justifica que se garantice al alumnado una coherencia en el tipo de examen que se elige, imparcialidad en el tratamiento y que se evalúe “algo más” que los conocimientos. Estamos ante un derecho del alumnado que recoge la LRU en su artículo 27. De dicho artículo se desprende que los alumnos tienen derecho (Contreras, 1995) a: ser evaluados; una evaluación válida (los instrumentos utilizados deben medir realmente lo que dice medir y no otra cosa); una evaluación fiable (que tenga credibilidad, que los resultados sean de confianza, que se mida los aprendizajes con precisión); evaluación justa (con arreglo a razón y a la norma establecida, dándole a cada uno lo que le pertenece); adecuada-coherente (correspondencia entre el desarrollo de la asignatura y lo que se solicita); planificada (prever de modo amplio todo el proceso evaluador de la asignatura y cuya información resulta de interés para el alumnado); Continua (opuesta a única); criterial (los aprendizajes deben estar calificados de acuerdo con un criterio previo establecido); Variada (que abarquen todos los objetivos propuestos); Orientadora (en su vertiente formativa); realizada en buenas condiciones (que no altere los logros alcanzados por el alumno); y comunicada (no basta con publicar las listas, es necesario informar a los alumnos).

Por último decir que si bien los profesores universitarios, en su mayoría, son bastante conscientes, sin considerarse responsables únicos, de que la calidad de la evaluación que ellos mismos emplean *con* sus alumnos tiene deficiencias y carencias (Estebaranz y Mingorance, 1995), piden más formación en aspectos como conocimientos que poseen, atención a la diversidad, motivación de los niños, recursos..., (Ridao, Gil y Guijarro, 1998) que sobre evaluación.

4. La necesidad del estudio de la creencia

Hemos hablado de la necesidad de la universidad de adaptarse a los cambios como repuesta a las exigencias de los elementos externos, personales,

institucionales y sociales. Pero es necesario tener una idea clara de la situación en la que estamos antes de proponer un cambio.

Desde este posicionamiento se propone el estudio de la creencia del profesorado universitario en todos los aspectos relacionados con su actividad profesional, teniendo especial interés los aspectos relacionados con la evaluación que se hace del profesorado.

Valverde y Garrido (1999) exponen una serie de factores que dificultan los cambios del profesorado: Falta de tiempo en los horarios, carencia de formación específica (especialmente de carácter pedagógico), escasa motivación, resistencia al cambio...

Algunos de los aspectos se podrán solventar con acciones de carácter “técnico”, pero otras requieren un análisis más profundo centrado en aspectos relacionados con el pensamiento del profesorado y sus procesos mentales internos.

Diversos autores (Pajares, 1992) sugieren una línea de investigación necesaria para entender mejor los comportamientos del profesorado, una perspectiva localizada en las cosas y maneras en que el profesorado cree. Esta visión está basada en la suposición de que las creencias son los mejores indicadores de las decisiones que los individuos toman a lo largo de la vida.

Los cambios en las actitudes y metodologías del profesorado universitario pueden ser incentivados por instancias superiores con planes de formación o introduciendo mecanismos de control, pero la forma más eficaz será partir de los elementos que configuran sus comportamientos para proceder posteriormente a su cambio.

En palabras de Ortega y Gasset (1999: 28) habría que “...*penetrar hasta el estrato de las creencias más o menos inexpresadas... fijar el inventario de las*

cosas con que se cuentan sería, de verdad, construir la historia, esclarecer la vida desde el subsuelo”.

Capítulo 2

La dificultad del término creencia

Introducción	45
1. La noción de creencia	46
1.1 Qué entendemos por creencia	48
1.2 Significados asociados a la creencia.	51
2. La creencia como proceso	53
2.1 Identificación de creencias	55
2.2 Componentes y estructura de las creencias	57
2.3 Cómo se construyen las creencias	61
3. Creencia y el conocimiento	65
3.1 La teoría del conocimiento	66
3.2 Rasgos distintivos del conocimiento y la creencia	68
4. Rasgos constitutivos de la creencia	73

Introducción

Quién no ha oído alguna vez que comer espinacas es bueno porque contienen mucho hierro. Esta afirmación, potenciada por otros elementos como los dibujos animados (el famoso Popeye), ha hecho que la creencia del gran aporte de hierro en las espinacas sea aceptada por gran número de personas. La realidad es algo distinta. Si bien es verdad que 100 gramos de espinacas frescas contienen 3 miligramos de hierro, no es menos verdad que las lentejas, el hígado, el azúcar, los huevos... contienen cantidades mucho más elevadas. Un error tipográfico hizo que se multiplicara por diez el contenido en hierro de las espinacas y, este dato erróneo, se extendiera hasta ser casi una verdad incuestionable.

Todas estas historias y otras muchas aparecen en el libro de Jean-François Bouvet, *Hierro en las espinacas... y otras creencias*. En él se pone de manifiesto que muchas veces damos por supuesto hechos que son falsos, que tomamos por buenos, cuando no, por indiscutibles. Se llega a creer que, por la noche no es bueno tener plantas en la habitación en la que dormimos, debido a que en esas horas consumen oxígeno, y no nos paramos a pensar que la persona que duerme a nuestro lado consume más oxígeno que cualquier planta. Si no, ¿deberíamos sacarla también de la habitación?

Las creencias vienen a influir percepciones y juicios en todos los campos de nuestra vida. Un profesor/a universitario/a, como cualquier ser humano, las recibe y todas sus actuaciones, incluidas las profesionales, están marcadas por su forma de creer (Pajares, 1992).

Las creencias no se prestan fácilmente a la investigación empírica. La dificultad de su definición ha hecho que se considere que no es un tema útil de investigación. Por esto, a menudo parece como asunto más apropiado de filosofía o, en sus aspectos más espirituales, de la religión.

Esta pobreza de investigación sobre creencias en el campo educativo la pone de manifiesto Nespor (1987: 317) cuando afirma que:

“...a pesar de los testimonios que argumentan que ‘las creencias’ de las personas son importantes influencias en su manera de conceptualizar tareas y de aprender de la experiencia... Escasa atención se ha dedicado a la estructura y funciones de creencias del profesorado sobre sus papeles, sus estudiantes, las materias de las áreas que enseñan, y los centros en los que trabajan”.

Con este capítulo pretendemos hacer una incursión en el término creencias para intentar poner de manifiesto cuáles son sus rasgos distintivos y cómo funcionan y se estructuran, todo ello sin olvidar su relación con el conocimiento.

1. La noción de creencia

Hace unos 15 mil millones de años, un átomo se comprimió, de tal manera, que su temperatura interna ascendió a 273 billones de grados centígrados y como consecuencia explotó violentamente. Esta explicación de la génesis del Universos nos la da la teoría de Big Bang.

Cuando se formó el sistema solar hace alrededor de 4.600 millones de años, la tierra era una masa incandescente que poco a poco se fue enfriando. Se calcula que la vida pudo surgir hace entre 3.000 y 4.000 millones de años, a partir de un *caldo primigenio* que dio origen a la vida. Poco a poco las moléculas se convirtieron en células y éstas en organismos complejos, algunos de ellos empezaron a salir del mar y habitar la tierra.

Hace apenas unos 150 mil años comienza una raza, descubre que el fuego puede ser producido artificialmente, inventa armas, aprende a comunicarse, aprende a sembrar, construye lugares donde vivir... Todo esto hasta el período paleolítico superior hace aproximadamente 40.000 años. Es entonces cuando empieza la historia del ser humano como tal. Surgen sociedades e incluso civilizaciones, creencias y formas de vida que aparecen y desaparecen periódicamente. El ser humano empieza a tomar conciencia del mundo en que habita y a saber que, de alguna manera, con sus esfuerzos puede modificarlo.

Pero, ¿son ciertos los datos anteriormente expuestos? Sin duda, muchos de ellos son especulativos, aunque se den por buenos. La cierto es que nadie conoce la verdad. En una época pensamos de una forma y después la experiencia nos invita a pensar de otra, a explicar nuestro mundo de alguna otra forma.

La creencia es crucial, para cubrir todas las materias de las cuales no tenemos ningún conocimiento seguro y las que ahora aceptamos como ciertas, como conocimiento, pero que no obstante puede cuestionarse en el futuro (Pajares, 1992).

En una sociedad en continua evolución el elemento que nos permite anclarnos a la realidad en la que vivimos es la creencia.

1.1. Qué entendemos por creencia

Existe una inconsistencia a la hora de definir las creencias y los sistemas de creencias que puede ser explicada por las líneas de trabajo investigaciones y estudios que se han llevado a cabo. Las creencias han sido estudiadas desde diversos campos, lo que ha producido una variedad de significados. Los estudios no han llegado a definir el término. Tanto es así que, en el campo educativo, nos encontramos la idea de creencia englobada en términos como: actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica...

La palabra creencia proviene del latín *credere*, que significa confiar o dar algo en préstamo. La creencia nos va a permitir confiar en que las cosas son como esperamos que deben ser.

Vicente (1995) establece tres significados distintos de la palabra creencia, en función de la amplitud que se le de al término:

- a) En el sentido más amplio se incluye cualquier tipo de conocimiento o noticias. Ello equivale a asentir o admitir una noticia, enseñanza, proposición o tesis cualquiera y sea cual sea la razón y el modo de llegar a conocerla. Bajo este sentido tan heterogéneo, no se distingue por tanto entre saber, creer, pensar y opinar...
- b) En un sentido más preciso, la creencia es algo de lo que no tenemos plena evidencia ni certeza; pero sí, existen algunos indicios o pruebas que consideramos razonables. En este caso creer equivale a tener opinión, sobre algo, es decir, poseer un conocimiento basado en algunas pruebas, datos o comprobaciones, que sin embargo no son suficientes para eliminar toda duda. Se trata de “creer “ lo que en un

caso determinado nos parece más probable; pero sin descartar que otra alternativa posea también alguna probabilidad.

- c) El sentido más estricto sería el de confiar en algo o en alguien al que creemos por diversas causas.

Estas tres opciones están muy relacionadas con el proceso comunicativo. En este sentido creer significa asentir, aceptar como verdadero aquello que se nos comunica. Implica que existe una persona a quien se cree, y que es válido lo que nos comunica, lo que se cree. Aceptamos algo que no ha sido descubierto o comprobado por nosotros mismos.

En definitiva, la creencia está relacionada con aceptar o pensar que algo es verdadero o que puede ser verdad y, en un sentido más general, viene a equivaler a todo cuanto un individuo piensa sobre cualquier tema, sin distinguir entre lo que sabe con certeza y lo que no. Se cree lo que se recibe de nuestros mayores, del ambiente cultural y social y, muchas veces, exclusivamente por el mero hecho de que “todo el mundo lo dice”.

Clásicamente, se abren dos vías en cuanto al uso del término que estamos estudiando:

- CREENCIA EN: podemos creer en la existencia, verdad, o valor de algo, o creer en algo que pensamos que ha de ser así.
- CREENCIA QUE: se piensa que x, se desea que x o se siente que x.

El uso teológico del término creencia es el más cercano a su uso vulgar. Un teólogo distingue entre dos significados diferentes. El primero es más como una opinión, se cree en la probabilidad de algo. En el segundo la creencia es la certeza de algo. Los teólogos católicos distinguen entre la creencia explícita y implícita. Cuando alguien cree una verdad que “sabe”, es explícita; cuando se

crea en las consecuencias de una verdad que no se puede saber, la creencia es implícita.

Richardson (1996: 103) afirma que los antropólogos, los psicólogos sociales, y los filósofos generalmente están de acuerdo con la definición de creencias como “*entendimientos, premisas o proposiciones psicológicamente retenidos sobre el mundo que es sentido como verdad*”.

Pajares (1992) recoge una serie de definiciones de creencia que han utilizado diversos investigadores:

- Abelson (1979): un punto de vista de la gente que manipula el conocimiento para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria.
- Brown y Cooney (1982): una disposición a la acción y el mayor determinante del comportamiento, siempre en un contexto y tiempo específico.
- Sigel (1985): una construcción mental de la experiencia, a menudo condensada e integrada en esquemas y conceptos.
- Harvey (1986): una representación de la realidad que hacen los sujetos, que tiene suficiente validez, verdad, o credibilidad para orientar pensamiento y comportamiento.
- Nisbett y Ross (1980): una proposición razonablemente explícita sobre las características de objetos y clases de objetos..

Pero quizá sea Rokeach (1968: 113) el que define la creencia de manera más cercana al considerar que es "*cualquier propuesta simple, consciente o inconsciente, inferidas desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase, yo creo que...*".

De todas estas definiciones se deduce que la creencia tiene un componente cognitivo que representa al conocimiento, un componente afectivo capaz de

despertar emociones, y un componente comportamental activado cuando la acción se requiere.

La complejidad de la creencia requiere trabajar a partir de inferencias sobre los individuos, ya que estos, a menudo son incapaces o no quieren, por muchas razones, representar sus creencias. Las creencias no pueden ser directamente observadas o medidas, por lo que deben inferirse de lo que la gente dice, intenta, y hace.

1.2. Significados asociados a la creencia

Ortega y Gasset (1999: 14) decía que *“la situación del hombre no es de puro o pleno saber, pero tampoco es de puro no saber. Es de ignorancia. El ente que no supiese nada permanecería feliz en esa situación negativa, y no sería en él privación”*.

Pero en nuestra sociedad es imposible no saber. Vivimos inmersos en grupos que nos dicen lo que es bueno, malo, conveniente... y lo que no lo es. Grupos con creencias religiosas (dogmas, misterios, milagros, fe...) y con valores morales.

Vivir en sociedad nos obliga a salir de la ignorancia. Así, cuando hablamos de creencia estamos haciendo alusión a una gran gama de significados (Dallos, 1996) que está implícitos en términos, entre los que destacamos los siguientes:

a) Conocer

Conocer se refiere a todo aquello de lo que tenemos alguna noticia, sea por el medio que sea. Es lo que el sujeto hace cuando experimenta una duda con la finalidad de saber. Según Ortega y Gasset conocer implica que el sujeto ha

caído en la incertidumbre (lo que requiere que previamente hubiera estado en una certidumbre anterior) y tiene que volver a la certidumbre.

b) Saber

Aquello que podemos demostrar y que implica nuestra experiencia personal. Saber sitúa al individuo frente a algo y permite estar perfectamente seguro de qué es lo que tiene que hacer con ese algo. Desde el punto de vista filosófico el saber es una situación utópica, nunca se termina de saber, no se está nunca en lo cierto. Como mucho se tienen certidumbres parciales, ya que siempre aparecen aspectos nuevos que impiden que se esté totalmente seguro.

c) Creer

Creer se relacionaría con todo lo demás, lo que conocemos sin llegar a comprobar si es cierto o no. Cuando estas creencias se organizan alrededor de un objeto o la situación predisponiéndonos a la acción, esta organización holística llega a ser una actitud. Las creencias pueden llegar a ser también valores, que nos permiten evaluar, comparar, y transformar la predisposición en acción. Creencias, actitudes y valores forman un sistema de creencia del individuo.

d) Ideas

Las ideas designan todo aquello que en la vida aparece como resultado de nuestra ocupación intelectual (presentan un carácter opuesto a la creencia). Las ideas no requieren un proceso de entendimiento sino que están presentes cuando pensamos en algo. Como proceso mental no suele formularse y ni siquiera tienen que tener un valor de realidad, están en una dimensión virtual o imaginaria. Nacen de la duda, en aquellos espacios en que la creencia se ha roto o se ha debilitado (Ortega y Gasset, 1999).

e) Teorías

Las teorías son un conjunto de conocimientos estructurados y organizados (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996) que requieren de un proceso de reflexión y necesitan ser formuladas. Intentamos regirnos por ellas pero podemos, perfectamente, olvidarlas y desconectarlas y actuar de manera autónoma. Se pueden conocer diversas teorías sobre evaluación pero al realizar esta actividad no nos vemos obligados a seguirlas.

f) Verdad

Lo que desde el punto de vista científico o social sea ha considerado como verdad, ha cambiado de unas épocas a otras. La verdad se nos puede manifestar de dos maneras: como una certidumbre que ha sido probada o, como una certidumbre que se tiene, sin saber cómo, y que hemos recibido por tradición y autoridad. En este segundo caso, la verdad se equipara a la creencia.

g) Duda

Dudar no implica no creer. Cuando dudamos creemos “que sí” o creemos “que no”. La diferencia está, por tanto, en lo que se cree. Entraremos en conflicto, en duda, siempre que, ante una situación, las creencias sean insuficientes para afrontar el problema.

2. La creencia como proceso

La creencia es algo instintivo en el ser humano y, en sentido amplio, cualquier animal la posee. Las señales de alarma en las aves, por ejemplo, son transmitidas por un miembro del grupo, provocando que el resto levante el vuelo.

Hemos heredado una predisposición genética para creer que se ha ido haciendo más compleja, al compás del desarrollo de nuestra especie. Al igual que los sentidos nos ayudan a conseguir información, las creencias se constituyen en mecanismos que nos ayudan a sobrevivir.

Si hay comunicación, debe haber también, no solo recepción de los mensajes, sino también algún tipo de respuesta en forma de aceptación de los mismos o lo que es igual, algún tipo de creencia. Creer se vuelve, en un primer momento, una necesidad e implica confianza en lo que alguien dice, si bien se plantean problemas como cuándo, qué, a quién y bajo que condiciones hacerlo.

La vertiente social del hombre y la mujer, es la que les permite configurar sus creencias, siendo la educación recibida y la fuerza de la costumbre el caldo en el que se desarrollan.

Los individuos aprenden de sus experiencias a lo largo de sus vidas, asimilando, mediante la observación individual, la participación y la imitación, los elementos culturales presentes en su mundo. La educación será la encargada de dirigir y determinar el aprendizaje, formal o informal, que se adquiere fuera del hogar.

Si pensamos que, el conocimiento que puede tener un individuo es ínfimo si se compara con el total de los conocimientos humanos, se justifica la necesidad de la creencia. Nos falta tiempo, y con mucha frecuencia nos falta competencia en la materia o preparación adecuada para comprobar por nosotros mismos lo que oímos o leemos; carecemos de medios para hacer una comprobación personal, de ahí que tengamos que creerlo.

Incluso el conocimiento científico lo asimila el sujeto con la creencia, se cree pero, normalmente, no se comprueba. La mayoría de los conocimientos que denominamos científicos en realidad no son algo que sabemos; personalmente nos limitamos a “creerlos” simplemente (Vicente, 1996).

La creencia juega un papel aún más importante en nuestra vida cotidiana, en nuestro conocimiento vulgar. Leer un periódico, ver televisión, esperar un autobús... requiere altas dosis de confianza y credibilidad.

2.1. Identificación de creencias

“... las creencias funcionan a un nivel diferente que la realidad concreta y sirven para guiar e interpretar nuestras percepciones de la realidad, generalmente conectándolas con nuestros criterios o sistema de valores. Las creencias son difíciles de cambiar utilizando las normas típicas del pensamiento lógico racional” (Dilts, 1997: 259).

El rasgo esencial de una creencias es que, necesariamente, no tiene que ser lógica. Es más, son notoriamente refractarias a ella. No pretenden coincidir con la realidad, entre otras causas, porque es difícil, para nosotros, decir que es real.

Nuestro cerebro no establece diferencias entre una experiencia imaginada y una experiencia recordada; se utilizan las mismas neuronas para representar a las dos. La distinción entre lo vivido y lo imaginado viene dada porque la experiencia real tiene una mayor precisión en su codificación. Pero esta nitidez se va perdiendo con el tiempo y, a veces, se establece confusión entre si algo realmente sucedió, se soñó o se inventó.

Asegurar que una experiencia ha sido real cuando es una fantasía común en la infancia. Muchos adultos no saben con certeza si sus recuerdos infantiles son totalmente reales o hasta cierto punto apreciaciones imaginarias. Otra experiencia común es la de estar absolutamente seguro de haberle dicho algo a alguien y que la otra persona lo niegue, para al final recordar que se tuvo la intención de hacerlo pero que nunca se hizo.

Lo difícil cuando se trata de identificar una creencia, es que, aquellas que más nos afectan son, generalmente, de las que menos conscientes somos. Muchas veces para ver nuestras propias creencias tenemos que proyectarlas en otras personas.

La forma de estudio se basa en la realización de generalizaciones sobre causas, límites, relaciones... siempre teniendo en cuenta que una creencias no es una estrategia, no es un comportamiento... aunque sí puede determinarlos.

Según Dilts (1996) los tres obstáculos principales para la identificación de creencias son:

- El fenómeno de “*soñar con peces*”; la persona que estudia la creencia busca confirmar sus propias creencias.
- La *pista falsa*, que consiste en crear una explicación lógica de los sentimientos, pero sin ser realmente consciente de la verdadera causa de estos.
- Las *cortinas de humo*, se bloquea o se disocia alguna estructura de creencias para no tener que afrontarla.

Habría, por tanto, que tener en cuenta esas dificultades cuando se realiza el estudio de las creencias sobre la causa, el significado o la identidad, que propone el autor.

a) Creencias sobre la causa: creencias acerca de lo que causa algo ¿Qué causa...? . Proviene de los filtros de su experiencia. Si usted cree que “x” causa algo, su comportamiento se orientará a hacer que “x” ocurra o deje de ocurrir, si tiene consecuencias negativas.

c) Creencias sobre el significado: ¿Qué significan los acontecimientos, o qué es importante o necesario?. Las creencias sobre el significado se traducirán en comportamientos congruentes con la creencia.

c) Creencias sobre la identidad: Las creencias sobre la identidad engloban causa, significado y límites. ¿Cuál es la causa de que se haga algo? Los efectos de la creencia sobre la identidad pueden ser considerables. Freud propuso el concepto de la angustia difusa (angustia causada por un conflicto inconsciente). Según éste autor, la persona que tiene este problema sólo es consciente de la sensación de angustia, de manera que se inventa razones lógicas para explicar lo que siente.

2.2. Componentes y estructura de las creencias

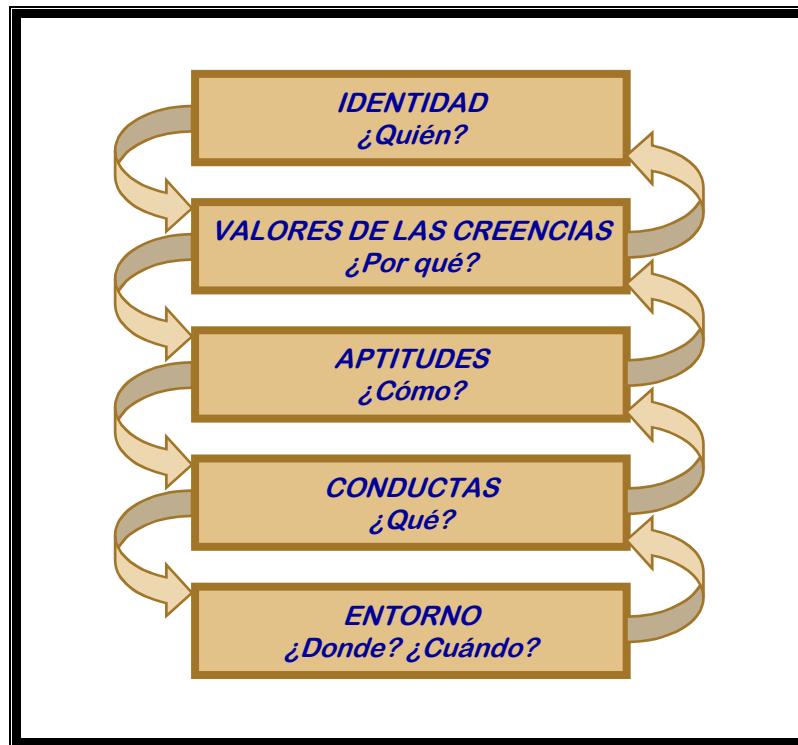
Las creencias que posee un sujeto están para “facilitar su vida”, por eso, se les permite no ajustarse a la realidad presente. Este desfase nos libera para desarrollar conductas que nos permitan acercarnos al conocimiento.

Desde el punto de vista psicológico, la creencia cumple una triple función en relación con la conducta: cognoscitiva, emocional y actitudinal.

La primera función, permite conseguir conocimientos que no se podrían obtener de otra manera. Con la segunda, todo conocimiento tiene alguna forma de reflejo o de impacto en nuestra vida emocional; suscita en nosotros, incluso por abstracto que sea, algún tipo de sentimiento en forma de aceptación o de rechazo. La tercera, la actitud, surge como organización interna de las creencias y sentimientos que tenemos acerca de personas, objetos o acontecimientos; actúan, pues, como un prejuicio, es decir, juicios previos, frecuentemente desde el inconsciente; pero con una carga dinámica que determina y orienta nuestra actividad en la vida práctica.

A nivel cerebral, las creencias se sitúan en un nivel específico. Dilts (1997) desde el punto de vista psicológico, se distingue los siguientes niveles:

Ilustración 1. Niveles psicológicos de las creencias.



El entorno o ambiente sería el nivel básico que definiría las restricciones externas que tenemos; nuestra actuación con dicho entorno se establece mediante conductas, dirigidas por mapas mentales y estrategias, que configuran las aptitudes. Estas vienen organizadas por los sistemas de creencias dependientes de nuestra identidad.

Los sistemas de creencias tienen su propia organización y estructuración. Este sistema hace que las creencias se complementen y se alimenten unas de otras, incluso, permite que puedan coexistir creencias que son contradictorias entre sí.

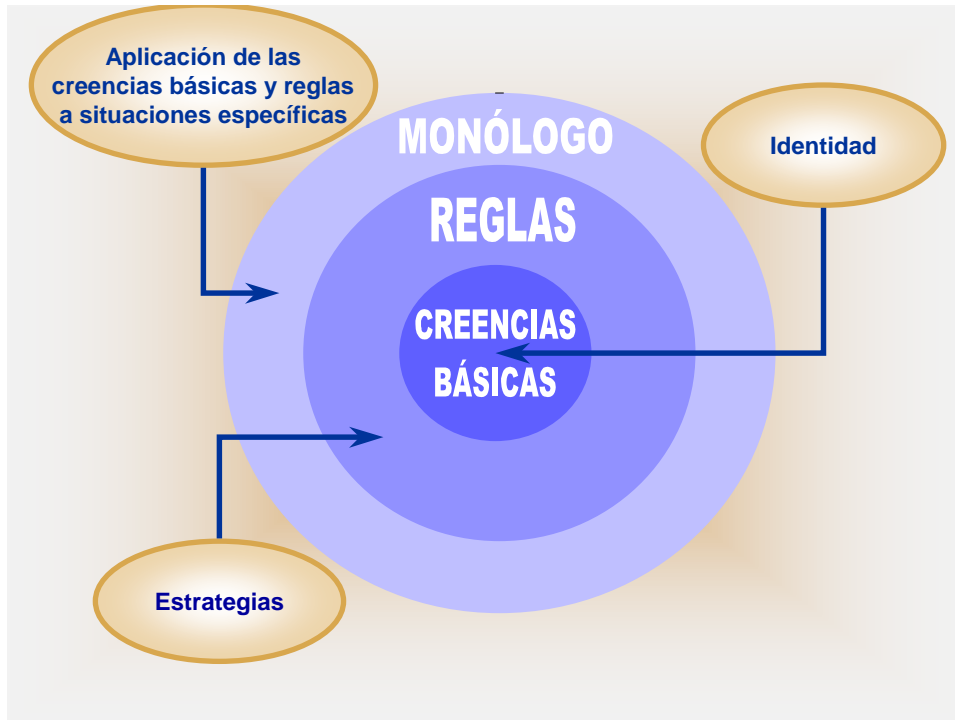
Desde el momento en que adquirimos una creencia ésta comienza a tamizar nuestra percepción del mundo. La infancia es el período donde se fijan gran cantidad de creencias, que permanecerán en el sujeto aunque no se tenga conciencia de ello, y que a lo largo de nuestra vida vamos complementando. Las experiencias tempranas influyen fuertemente en los juicios finales, que llegan a ser creencias altamente resistentes al cambio.

Cuanto más tempranamente una creencia es incorporada en la estructura de creencias, más difícil es alterarla. Estas creencias subsecuentemente afectan la percepción e influyen fuertemente el procesamiento de nueva información. Cuando llegan al sujeto, las creencias nuevas son muy vulnerables pero con el tiempo y el uso, llegan a ser fuertes, de manera que, aunque estén basadas en conocimiento incorrectos o incompletos, se intenta mantener, incluso ante explicaciones científicamente correctas.

Como McKay y Fanning (1993: 15) dicen “*nos ha costado toda la vida formar una combinación personal de creencias básicas*”. El término “básicas” hace referencia a las creencias más profundamente arraigadas que constituirán el fundamento de la personalidad. Seguimos sus dictados y nos marcando límites de manera inconsciente.

Las creencias básicas o centrales son creencias estructurales que forman el armazón con el que interpretamos nuestra vida y que actúan en una doble vertiente. En primer lugar, establecen normas de supervivencia y enfoque de los acontecimientos; en segundo lugar, marcan la interpretación que se hace de los hechos y nuestras evaluaciones.

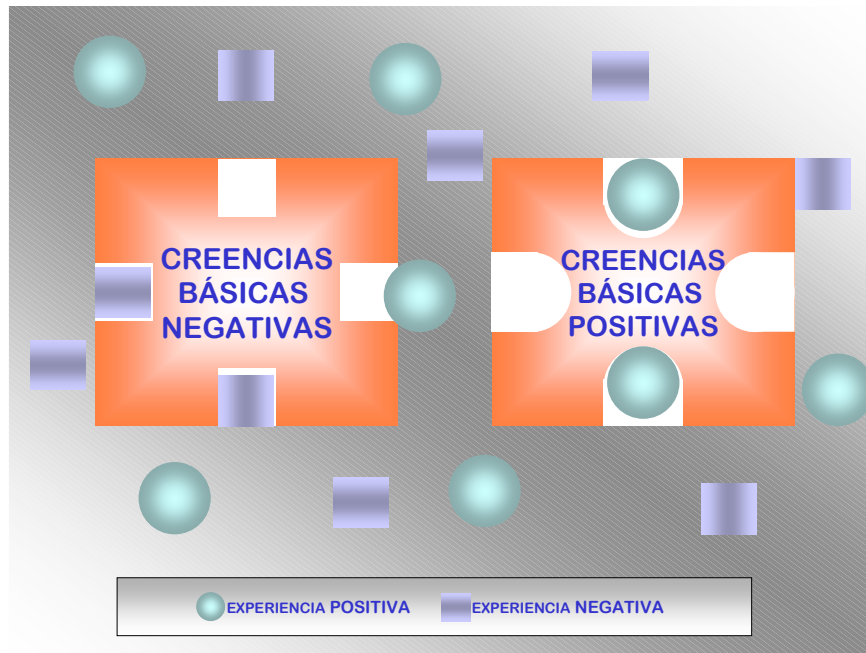
Ilustración 2. Relación entre creencias básicas, reglas y monólogo.



En el gráfico anterior (McKay y Fanning, 1993: 25), se representa las creencias básicas como epicentro de las reglas que rigen nuestras actuaciones y del monólogo. Las reglas que dictan nuestras creencias centrales son tan fuertes que su ruptura daría la impresión de haber violado algo fundamental y que esto tendrá consecuencias catastróficas. El monólogo es el proceso con el que nos adaptamos y comprendemos el medio, y es el reflejo de los círculos interiores a casos particulares.

Las creencias básicas se generan en función de las experiencias positivas y negativas. Cada experiencia es un ladrillo con el que se construye la casa de las creencias.

Ilustración 3. Fijación de creencias básicas positivas y negativas.



Se trata de un agrupamiento adaptativo, que ayuda a tomar decisiones. Con este mecanismo se puede conceptualizar en un instante, cualquier hecho como potencialmente doloroso, agradable, seguro, peligroso...

A medida que se van teniendo experiencias, se elaboran listas mentales con las que son similares en cuanto a carácter, resultados, disposición...; son como plantillas frente a las cuales se analizan las experiencias nuevas para ver si hay similitudes. La infancia es un período donde se fijan gran cantidad de creencias básicas, aunque no tengamos conciencia de ello. Cuanto más completa es la lista y más tempranamente se construye, más interacción se produce entre las creencias y más profundo es su efecto y permanencia.

2.3. Cómo se construyen las creencias

La aprehensión de las creencias es un proceso inconsciente en el que el sujeto hace suyos esquemas que le pueden dar respuestas, de modo rápido e

incluso inadvertido, a las nuevas situaciones que le acontezcan. Cuando realmente se cree algo, los sujetos se comportan de acuerdo con eso que se cree.

Lewis (1990), sostiene que hay seis únicas maneras de que los individuos adquieran creencias: creer en una autoridad, la lógica deductiva, la experiencia de los sentidos, la emoción de sentir que algo es cierto, la intuición racional, y el uso personal del método científico. Aunque los individuos adquieran creencias mediante estos seis modos, uno de ellos, finalmente, se configura como el prioritario.

En el proceso por el que un sujeto fija sus creencias tiene gran importancia los siguientes elementos: el entorno, las creencias básicas y la autoridad de la fuente, la impronta y el sesgo confirmatorio.

El entorno puede ejercer presión sobre el sujeto de tal manera que falicita o impide la asunción de una creencia. Las creencias del profesorado sobre sus alumnos/as pueden condicionar la capacidad de aprendizaje de estos.

Si bien es verdad que, cuando ya poseemos las creencias, prácticamente ninguna evidencia ambiental o conductual la cambiará, pues las creencias no están basadas en la realidad y establecen un predominio sobre el conocimiento.

Por otro lado, las creencias básicas, que como hemos visto son los pilares que nos sustentan, marcan el camino a seguir y siempre que algo no se comprende, produce ansiedad o, en definitiva, supone una situación ambigua, recurrimos a ellas.

El tercer elemento, la autoridad, emana de diferentes fuentes. Existen distintos tipos (Vicente, 1995): autoridad tomada en sentido que podríamos llamar genético; autoridad en el sentido de prestigio o de ejemplaridad; y, autoridad en el sentido de poder, dirección o gobierno.

La idea de autoridad está relacionada con la de credibilidad. Ésta, no es lo mismo que la creencia, si no una condición previa, su fundamento. Es el conjunto de todos motivos para creer la fuente.

La credibilidad requiere si no todo, al menos, algunos de estos requisitos: confiabilidad, veracidad, competencia y comprensión.

La impronta (Lorenz, 1985) es un acontecimiento pasado significativo, a partir del cual se conforma una creencia o conjunto de creencias. El concepto procede del médico y naturalista austriaco Konrad Lorenz, que estudió el comportamiento de las crías de pato cuando salían del cascarón. Lorenz descubrió que los patitos fijaban la idea de la figura materna durante el primer día (o primeros días) de vida.

Partiendo de la base de que el sistema nervioso humano es más refinado se han realizados estudios en los que se estudia las improntas humanas para localizar cuáles son los períodos críticos en nuestra especie (Shapiro, 1993).

Las improntas establecidas durante tales períodos determinaban creencias profundas que configuraban la personalidad y la inteligencia del individuo. En los períodos críticos primarios se establecían improntas que determinaban creencias sobre la supervivencia biológica, el bienestar y los apegos emocionales, la destreza intelectual, el papel social, la apreciación estética y el metaconocimiento, o conciencia de los propios procesos de pensamiento.

Las improntas no son necesariamente lógicas. Se trata de una cosa intuitiva, que ocurre típicamente en los períodos críticos del desarrollo.

El sesgo confirmatorio se materializa en la propensión a aceptar los datos que confirman un punto de vista previo. Todo el mundo tiende a ignorar las cosas que se contradicen con sus creencias establecidas; se trata de un fenómeno de filtración, de atención selectiva.

Este mecanismo genera unas expectativas sobre los objetos (cree que su objetivo es alcanzable), la autoeficacia (el objetivo es posible y se tiene lo que hace falta para alcanzar el objetivo) o la respuesta lo que se espera que suceda, ya sea positivo o negativo, a consecuencia de las acciones que emprende en una situación determinada. Desde esta premisa actúa el efecto placebo.

Una vez que las creencias se forman, los individuos tienen tendencia a construir explicaciones para ellas, tanto si estas explicaciones son precisas como si son mera invención. Así, se produce una resistencia al cambio. No es que no se modifiquen bajo ninguna circunstancia, pero se hacen fuertes y no cambian incluso cuando es lógico o necesario para ellos hacerlo.

El cambio de creencias es un proceso complejo y, como hemos dicho, muy difícil, sobre todo si son creencias centrales. Comienza con un conflicto interno dentro del sujeto, cuando dos comportamientos, dos creencias... están enfrentándose y nuestra mente no tiene más remedio que ser consciente del enfrentamiento.

Cuando aparece la insatisfacción, cuando a pesar de los esfuerzos, algo que debería haber sido asimilado se resiste, no queda otra posibilidad que el cambio de creencia (Pajares 2001)

El cambio de las creencias requiere, al menos, cuatro acciones por parte del sujeto (Pajares, 1993): Primero, comprender que las nuevas evidencias representa una anomalía en nuestras creencias; segundo, que necesitamos encajar la nueva información dentro de nuestros sistemas de creencias; tercero, hay que evitar conflictos entre las creencias; y cuarto, no existe ninguna posibilidad de acomodar la nueva información a los esquemas que ya poseemos.

Ante esta situación el sujeto puede adoptar tres posturas (Dilts, 1996):

- Alguna parte del sujeto se niega a cambiar
- La persona no sabe cómo cambiar ni que haría si cambiara
- La persona intenta aplicar los nuevos conceptos aunque para ellos requiera un tiempo.

Hay cuatro elementos adicionales que pueden influir sobre el cambio: la fisiología, las estrategias, la congruencia, los sistemas de creencias (las dos primeras relacionadas con el saber cómo y las dos segundas con querer y darse la oportunidad):

- La fisiología: situar los procesos fisiológicos en la modalidad apropiada para hacer una cosa determinada.
- Las estrategias: manera en que las personas secuencian sus imágenes internas y externas, los sonidos, sensaciones, olores y sabores, a fin de producir una creencia, un comportamiento o un esquema de pensamiento.
- La congruencia: se da cuando se asume plenamente un compromiso consciente e inconsciente con un objetivo o comportamiento determinado.
- Y los ya citados sistemas de creencias.

3. Creencia y conocimiento

La indefinición terminológica de la palabra creencia provoca que no se marquen fronteras claras con el conocimiento. Lo que sí parece existir una distinción, quizá impuesta artificialmente, entre ellos centrada en que mientras las creencias está basada en la evaluación y el juicio, el conocimiento está basado en el hecho objetivo. Aún así, la distinción es difícil y los distintos autores no llegan a ponerse de acuerdo entre si el conocimiento es un tipo de creencia o es la creencia es un tipo de conocimiento (Pajares, Hartley y Valiante, 2001).

El conocimiento es un fenómeno con múltiples aspectos: psicológicos, sociológicos, biológicos. Cabe, pues, su estudio desde muchos puntos de vista, a partir de múltiples ciencias. Indudablemente los primeros acercamientos consistentes al concepto de conocimiento vienen desde la filosofía. Conceptos del término conocimiento pueden encontrarse ya en el tiempo de Sócrates (400 a. C). Platón sugiere que el conocimiento humano tiene 3 componentes (creencia, verdad y justificación).

En el contexto de la filosofía tradicional es normal referirse a varios tipos de conocimiento y establecer una jerarquía entre ellos. Empezando por el llamado conocimiento vulgar o del sentido común, se pasa inmediatamente al científico y se señalan después otras formas de conocimiento como el artístico, el filosófico, el religioso...

La parte de la filosofía que se encarga del estudio del conocimiento se denomina teoría del conocimiento.

3.1. La teoría del conocimiento

La teoría del conocimiento nos habla de las bases del conocimiento: de los cimientos del conocimiento. Es una parte importante de la filosofía. Pero es difícil precisar cuál es su objeto y más aún cuales son los resultados a los que se ha llegado, sin indicar de antemano desde qué postura, o concepción filosófica se esta hablando.

Siguiendo a autores como Brentano (2001), García (1998), Hessen (1991) y Sánchez (2001) vamos a hacer un breve recorrido por la teoría del conocimiento.

Si bien es cierto que la teoría del conocimiento, no existe como disciplina independiente en la filosofía griega y en la filosofía medieval, no es menos cierto

que tanto en la etapa de la filosofía antigua como en la Edad Media, encontramos múltiples reflexiones acerca del problema de la teoría del conocimiento, llamada epistemología. Será en la edad moderna cuando la teoría del conocimiento aparece como disciplina autónoma, impulsado por la figura de Locke que en 1690 escribe su obra "*Ensayo sobre el entendimiento humano*".

Desde esta teoría se establecen distintos posicionamientos para responder a dos cuestiones esenciales: el origen del conocimiento y la posibilidad de éste.

A la hora de explicar el origen del conocimiento nos encontramos con dos posturas radicalmente distintas, el racionalismo y el empirismo.

El racionalismo sostiene que la causa principal del conocimiento reside en el pensamiento, la fuente única del conocimiento es la razón. Afirma que un conocimiento solo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal. Sólo cuando emitimos juicios acerca de algo que tiene que ser así, siempre y en todas partes, y no puede ser de otra manera, solamente entonces tenemos un juicio verdadero.

El mérito principal del racionalismo está constituido por el hecho de destacar el factor racional en el conocimiento humano.

El empirismo considera que la única causa del conocimiento humano es la experiencia. El espíritu humano, por naturaleza, está desprovisto de todo conocimiento. Entiende que la única fuente del conocimiento humano son los sentidos, es decir, la experiencia sensible. Según el empirismo, el espíritu no aporta nada en la elaboración del conocimiento, pues, es una especie de hoja en blanco en la cual es la experiencia la que escribe. Todos los conceptos aún los más generales y abstractos son, por lo tanto, fruto de la experiencia sensible.

En un intento por consensuar las dos posturas aparece el apriorismo que considera que la razón y la experiencia son la causa del conocimiento pero que

hay algunos elementos a priori que son independientes de la experiencia. Gracias a los primeros se podrá establecer las leyes científicas, mientras que la experiencia permite determinar el contenido de la ciencia.

Intentar definir la posibilidad del conocimiento también ha generado una serie de corrientes de las que destacamos tres: el dogmatismo, el escepticismo y el criticismo.

El Dogmatismo considera que el conocimiento es posible. Existe contacto entre el sujeto y el objeto. Da por hecho que el sujeto puede conocer sin dificultad al objeto.

El escepticismo, por el contrario, niega la posibilidad del conocimiento. El sujeto no puede llegar a captar el objeto. Según esto, no podemos exteriorizar ningún juicio, y debemos abstenernos totalmente de juzgar.

Si se niega la posibilidad de cualquier tipo de conocimiento hablamos de escepticismo absoluto o radical. Es evidentemente falso, pues se contradice abiertamente, al afirmar que el conocimiento es imposible, cuando con eso mismo expresa un conocimiento.

El criticismo es la postura intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo. Este sistema tiene de común con el dogmatismo que acepta la fundamental confianza en la razón humana. No acepta, sin embargo la posibilidad del conocimiento y de la verdad en forma ingenua, como lo hace el dogmatismo, sino que examina detenidamente la actividad de la razón humana.

3.2. Rasgos distintivos del conocimiento y la creencia

A grandes rasgos, en la literatura educativa se suele hablar de tres tipos de conocimiento (Latorre, del Rincón, y Arnal; 1996) :

a) Conocimiento vulgar

Es el utilizado en nuestra vida diaria. Tiene un carácter eminentemente práctico transmitido de unos a otros y que se relaciona con la cultura popular. El saber vulgar es propio del sentido común que por otra parte, dicen que “es el menos común de los sentidos”.

No es explícitamente sistemático ni crítico, no pretende organizar ni estructurar el conocimiento. Sin embargo, es un conocimiento completo y se encuentra listo para su utilización inmediata posibilitando nuestro trabajo ordinario.

b) Conocimiento filosófico

Pretende descubrir y explicar a través de la reflexión sistemática, no se queda en el echo en sí sino que pretende buscar el porqué de los fenómenos. Tiene un doble peligro: imprecisión y falta de contrastación con la realidad..

c) Conocimiento científico

Si los dos anteriores tipos de conocimiento no tienen muy claro sus límites el científico pretende ser el más sistemático, más extenso, más claro y preciso y se centra el porqué de las cosas.

Se adquiere conocimiento científico a través del método científico, lo que le exige poseer los siguientes rasgos:

- a) Objetivo: Debe describir y explicar el objeto tal cual es, y no como se desea que sea. Por tanto, es independiente de las opiniones o preferencias individuales, es imparcial y comprobable mediante replicación. Pero dicho conocimiento es a la vez falible, inexacto y

provisional, pues verdades tenidas por objetivas, definitivas y demostradas en un momento histórico son descartadas o bien sustituidas en otro.

- b) Fático: La fuente de información y de respuesta a los problemas es la experiencia, es decir, hechos o fenómenos de la realidad externos al investigador. Esto no quiere decir que los hechos o fenómenos tengan que ser perceptibles y observables de manera directa.
- c) Racional: es decir, que utiliza la razón, lo que permite organizar el conocimiento y generar teorías o un conjunto de ideas sobre la realidad de que se trate. Hemos de tener en cuenta que parte de las acciones y fenómenos humanos no tienen una justificación racional, y no se pueden comprender fuera de su situación y contexto. Algunos especialistas han resaltado la falta de una metodología adecuada para estudiar la estructura y organización de las acciones humanas que no siempre tiene una base lógica y causal.
- d) Contrastable: Lo que permite una mayor fiabilidad del conocimiento. Al ser comprobado por distintas personas y en diversas circunstancias.
- e) Sistemático: Es un conocimiento ordenado, consistente y coherente en sus elementos de manera que forma un sistema en el que queda claro como se relacionan todos los elementos.
- f) Metódico: El conocimiento científico se obtiene mediante la aplicación de planes elaborados cuidadosamente para dar respuestas a preguntas o problemas. Su condición de científico se apoya en la fiabilidad de los procedimientos y estrategias utilizadas para su obtención.

- g) Comunicable: Expresado en lenguaje apropiado y preciso, en términos de significación inequívoca reconocidos y aceptados por la comunidad científica.

- h) Analítico: La forma de proceder analítica para obtener el conocimiento científico obliga a seleccionar variables o cuestiones que “rompen” la unidad. Fragmentan la realidad y la estudian por partes. Esas partes se establecen sin un patrón claro sobre el tamaño que deben tener o sobre la forma de abordarlas.

No se puede negar que algunas de las características expuestas aparecen en los otros tipos de conocimiento pero será el conjunto de todas ellas lo que define al conocimiento científico.

Esta definición tan clara de los tipos de conocimiento no evita la confusión con la creencia y el solapamiento de ambos conceptos. Nisbett y Ross (1980) consideran que el conocimiento presenta un componente cognitivo, esquemáticamente organizado, y un componente de creencia, que posee elementos de evaluación y juicio.

Para Ernest (1989), el conocimiento es el resultado cognitivo del pensamiento y la creencia de un resultado afectivo, pero sin poder negarle a la creencia aunque sea, un leve matiz cognitivo.

Desde una perspectiva más mecanicista se concibe el conocimiento como, de algún modo, algo más puro que la creencia y más cerca de la verdad o mentira de una cosa, aunque esto lleve aparejado el problema de determinar qué es la verdad, la pureza...

Nespor (1987) considera que los sistemas de conocimiento son abiertos a la evaluación y examen crítico; las creencias no lo son. En los sistemas de creencia se desafía la lógica, mientras que los sistemas de conocimiento están mejor definidos

y son más receptivos al razonamiento. En cambio, las creencias son mucho más influyentes que el conocimiento a la hora de determinar como los individuos organizan y definen tareas y problemas y son fuertes predictores del comportamiento.

Roehler, Duffy, Herrmann, Conley, y Johnson (1988) consideran que las creencias son estáticas y representan las verdades eternas que no tienen en cuenta la realidad para permanecer estáticas en la mente. El conocimiento, sin embargo, evoluciona con cada nueva experiencia, interpretándola e integrándola en los esquemas existentes.

Las creencias están rodeadas por un aura emocional que dicta la rectitud y falsedad, a diferencia del conocimiento que es emocionalmente neutro. El conocimiento, por otra parte, representa esfuerzos para dar sentido a la experiencia, y así el conocimiento, no la creencia, finalmente influye las decisiones y el pensamiento.

Para Lewis (1990) el origen de todo el conocimiento se arraiga en la creencia. Los individuos comienzan por creer a sus propios sentidos, sus intuiciones, las leyes de la naturaleza, lógica- Insiste en que los dos constructos son sinónimo, que todo se da a conocer con un juicio evaluativo, una creencia. Aunque adquirir conocimiento no puede involucrar los mismos procesos cognitivos, por lo menos no del mismo modo. Según Pintrich (1990: 836), sin considerar conceptualizaciones, la investigación ha mostrado que ambos "*conocimiento y creencias... influyen en una variedad amplia de procesos cognitivos incluyendo la memoria, comprensión, deducción e inducción, representación de problemas, y solución de problemas*".

Nespor (1987) sugirió que el conocimiento y las creencias pueden ser separadas en cuatro dimensiones: presunciones de existencia, estado ideal o alternativo, carga afectiva o evaluativa, y estructura episódica. Las creencias afirman que las cosas (como la inteligencia o rasgos de personalidad) existen o

no existen. Una parte de la creencia es una imagen del ideal o alternativa que contrasta con la realidad actual. Las creencias son también asociadas con evaluaciones –sentimientos sobre lo que es y lo que debería ser, como en el ejemplo anterior sobre lo justo de las reglas escolares. Finalmente, las creencias con frecuencia están conectadas con actuaciones puntuales.

Los estudios que han intentado incidir en las diferencias entre conocimiento y creencia (Bordo y Putnam, 1996; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992), indican que los sujetos que participaron parecen conceptualizar el conocimiento como objetivo, verificado externamente, o de contenido ampliamente aceptado; la creencia se refería a ideas o pensamientos que los individuos percibían como verdad o que querían que fueran verdad. Al contrario que el conocimiento, las creencias también incluían argumentos subjetivos para los cuales, verdad y validez no eran importantes. A pesar de esas diferencias conceptuales entre conocimiento y creencias, la mayoría de los que respondieron percibieron el conocimiento y las creencias como constructos solapados, algo que fue precedido por otros investigadores de la cognición del profesor dentro de esta revisión discutimos conocimiento y creencias como solapados y de algún modo intercambiables constructos.

4. Rasgos constitutivos de la creencia

Como síntesis del capítulo, y siguiendo a Pajares (1992), queremos resumir las características que poseen las creencias. Aunque quizá no sean un compendio de verdades rotundas, sí consideramos que son punto de partida en nuestro estudio de las creencias del profesorado universitario sobre evaluación.

- Las creencias que se forman pronto tienden a autopropetarse de forma que se hagan resistentes a contradicciones ocasionadas por elementos como la experiencia que el sujeto tenga.

- Los individuos desarrollan un sistema de creencia que aloja todas las creencias que adquirió mediante el proceso de transmisión.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa para ayudar a los individuos a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
- El conocimiento y las creencias están íntimamente ligados, pero la naturaleza afectiva, evaluativa, y episódica de las creencias hace de ellas un filtro mediante el cual se interpretan todos los nuevos conocimientos. El pensamiento puede ser precursor de las creencias, pero éstas son las que revisan, redefinen, deforman, o reorganiza los subsiguientes procesos de pensamiento y procesamiento de información.
- Existen creencias prioritarias o predominantes con más peso a nivel comportamental.
- Las creencias se hacen tanto más fuertes cuanto mayores son sus conexiones o las relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
- Las subestructuras de las creencias, tales como las creencias educativas, están organizadas en función de otras estructuras más centrales del sistema.
- Por su misma naturaleza y origen, algunas creencias son más incontrovertibles que otras.
- Cuanto más temprano una creencia se incorpora en la estructura de la creencia, es más difícil que sea alterada. Las creencias recientemente adquiridas son muy vulnerables al cambio.

- El cambio espontáneo de creencia durante la vida adulta es un fenómeno relativamente raro.
- Los individuos tienden a mantener las creencias en base a un conocimiento incorrecto o incompleto, aun después de que explicaciones científicamente correctas le sean expuestas
- Las creencias son instrumentos que definen tareas y seleccionan las herramientas cognitivas con las que interpretar, planificar, y tomar decisiones con respecto a tales tareas.
- Las creencias influyen fuertemente la percepción, por lo que pueden no ser muy fidedignas al orientarnos sobre la naturaleza de realidad.
- Las creencias de los individuos afectan fuertemente su comportamiento
- Las creencias deben inferirse de las manifestaciones de los individuos, si olvidar los posibles sesgos que pueden existir en la información que nos ofrecen procedentes de sus propias creencias.

Para finalizar, sería conveniente pensar que, si las creencias aparecen en el transcurso de nuestra vida, en el campo universitario, los estudiantes moldearán sus creencias en función de las experiencias que les hayan tocado vivir.

Capítulo 3

La evaluación y su concreción en el contexto universitario

Introducción	79
1. El concepto de la evaluación educativa	82
1.1. Confusión terminológica	85
1.2. Evolución histórica	87
1.2.1. Modelos de evaluación	89
2. Tipos de evaluación	96
2.1. Según el momento (inicial, continua, final)	97
2.2. Según la finalidad (sumativa, formativa)	100
2.3. Según el referente (normativa, criterial, personalizada)	101
2.4. Otras clasificaciones	103
3. La evaluación como proceso	107
3.1. Los agentes	108
3.2. Secuencia del proceso	109
3.2.1. Objetivos	111
3.2.2. Juicios	112
3.2.3. Recogida de Información	113
3.2.3.1. Los instrumentos	114
3.2.4. Decisiones	116
3.3. Efectividad del proceso	117

Introducción

La complejidad de nuestra sociedad ha puesto la necesidad de evaluar como requisito indispensable para la toma de decisiones. En este sentido, Tiana (1998) dice que *“hoy día se acepta cada vez más que la evaluación cumple una importante función de información pública acerca de asuntos de interés general y de objetivación de los fenómenos sometidos a debate social”*.

Este uso extendido del término evaluación no nos debe llevar a engaño. Muchas veces la evaluación es utilizada como un elemento de persuasión (Rossi y Freeman, 1993), en el que prima más sobre las decisiones que se toman, la ideología, el poder o los intereses, que la información procedente de la misma evaluación (Shadish, Cook y Leviton; 1995).

De manera similar ocurre en el campo educativo, Popham (1993:5-6) afirma que *“la mayor parte de las decisiones educativas de cierta importancia se toman en un entorno claramente político e interpersonal en el que la evidencia desempeña un papel secundario”*, máxime si a todo ello añadimos que *“las evaluaciones educativas raramente arrojan evidencias indiscutibles”*.

El uso que tradicionalmente se ha hecho de la evaluación en los diversos niveles educativos, incluido el universitario, ha estado marcado por la valoración

de los aprendizajes logrados por el alumnado. Hoy día su utilización es mucho más amplia y diversa y, a grandes rasgos, se puede englobar en las siguientes categorías:

- Evaluación de los aprendizajes de los alumnos
- Evaluación de la acción docente del profesor
- Evaluación de programas
- Evaluación de centros
- Evaluación de la enseñanza superior. La evaluación institucional
- Evaluación de los sistemas educativos

La necesidad de la evaluación en el ámbito universitario viene incrementada por la necesidad de responder a los cambios sociales. Hoy día el conocimiento y la información están reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Por lo que la educación, sobre todo la superior, será la variable más importante que permitirá entrar o, por el contrario, quedarse fuera del círculo donde se definen y realizan las actividades socialmente más significativas. Ya los aprendizajes no son definitivos y se requieren unas demandas educativas más cualificadas (Tedesco, 2000). Ahora debemos educarnos a lo largo de toda la vida para poder adaptarnos a los cambios.

El nuevo hábitat social que rodea a la universidad esta caracterizado por:

Primero, **la necesidad de responder a las demandas de un público** (Mateo, 2000) que, cada vez, con más facilidad accede a los niveles educativos superiores. Nos encontramos ante nuevos grupos integrados por sujetos procedentes de diversas realidades sociales y culturales que deben ser tratados adecuadamente (Buendía, 1997).

Segundo, **el cambio social**. El entorno cultural, científico y tecnológico se ha vuelto muy dinámico y cambiante, lo que hace inviable establecer un currículum de la totalidad del conocimiento humano.

Tercero, **el mercado de trabajo**. El economista Adam Smith decía, hace dos siglos, que profesiones como médicos, abogados, actores... no son generadoras de riqueza desde el punto de vista económico. Esta verdad económica no puede ocultar un hecho como que aunque no produzcan riqueza, es innegable su utilidad. Por eso, la universidad está obligada a preparar a sujetos para cubrir servicios de mercado y de no mercado, y que todos ellos, sean capaces de integrarse en un mercado laboral cada vez más competitivo (Fontela, 1996; Hernández, 1999, Mateo, 2000).

La garantía de una buena formación está, entre otras acciones, en una buena evaluación que permita garantizar que la persona que posee una titulación será capaz de superar problemas como (Drosile, 1997):

- La superproducción de diplomas
- Pérdida de la calidad de la enseñanza, debido a una caída del nivel de exigencia por parte de las universidades
- La inadaptación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades de la economía
- La rígida estratificación social, impuesta por la titulación que se impone en las clasificaciones profesionales.

La exigencia de una buena evaluación solo se podrá alcanzar si se dota al profesorado de formación específica para que las prácticas evaluativas tengan rigor en la ejecución a través del ejercicio de conocimientos, destrezas técnicas y actitudes evaluativas. Un profesor/a puede valorar su trabajo y el de los alumnos/as, pero participar en un proceso evaluativo es más complejo, requiere formación específica, tratamiento adecuado de la información evaluativa, construcción fundamentada de juicios de valor... (Rul, 1995).

1. *El concepto de la evaluación educativa*

Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, evaluar es: “*Señalar el valor de una cosa. Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa*”. Esta amplia definición hace que la concreción del término haya sido y siga siendo muy discutida.

En España la conceptualización y desarrollo de la evaluación es inferior a otros países, sobre todo los de tradición inglesa. No es hasta 1970 cuando, con la Ley General de Educación, aparece el término de evaluación educativa. A esto habría que unirle la falta de autonomía y descentralización del ámbito educativo que se traduce en cierta pobreza conceptual (Carmona, 1999).

La acepción más general de la evaluación relaciona evaluar con determinar el valor de algo. Esta acción no es nueva ya que como Popham (1980: 9) afirma: “*Los seres humanos siempre han estado en situaciones en que les era necesario determinar el valor de las cosas*”.

Pero lo valioso cambia con los tiempos. En el campo educativo la imagen de la evaluación ha estado asociada con las tecnologías evaluativas que se basan en instrumentos de evaluación

Esta visión provocó (Pérez, 1983) un interés por los resultados observables olvidando los procesos. De alguna manera esto implicaba descargar de la responsabilidad de la evaluación al profesorado y a los responsables educativos.

La evolución ha sido conflictiva a causa de la confrontación entre dos modelos de comprensión de las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el entorno: la positivista y la humanista. Correspondientes a dos perspectivas, la subjetiva y la objetiva. La primera viene caracterizada porque en el juicio pesa

mucho la personalidad del sujeto y su estado en relación con la situación concreta; es un juicio de valor intuitivo y global que sitúa al objeto en un contexto real y cultural determinado. En la segunda, asignar valor requiere una actividad sistemática para que los juicios sean más precisos y útiles en relación con los fines prácticos que justifican la propia actividad evaluativa.

Las dos visiones lejos de ser antagónicas, presentan ciertas complementariedades, haciendo, de alguna manera, falaz el enfrentamiento entre la metodología cuantitativa y cualitativa (Alvira, 1992; Cook y Reichardt, 1986; Rul, 1995).

Esta visión integradora permite atender a los diferentes propósitos de la evaluación con múltiples métodos, complementando los enfoques y disminuyendo los sesgos.

Diversos autores han tratado de conceptualizar el término evaluación. Algunos como Alfaro (1990) lo ven de manera simple: evaluar significa establecer una comparación entre lo deseado y lo realizado; o Scriven, quien en 1967, entendía la evaluación como un proceso por el cual se determina el mérito o el valor de algo.

Desde la sociología de la educación se define como el criterio social de desviación o conformidad a una norma de buen comportamiento escolar (Perrenoud, 1981). Según Stufflebeam y Shinkfield (1987) la evaluación coincidiría con el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo, o la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto. Para otros autores, la palabra evaluación se relaciona con la posibilidad de efectuar cierto número de estimaciones cuantitativas y cualitativas acerca del valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos (Forns, 1980).

De la Orden (1982) concibe la evaluación como un medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos

de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo. Así, para este autor, *“la evaluación supone un proceso o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de la información relevante en que apoyar el juicio de valor, sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo”* (1985: 133).

Coll (1983), opina que la evaluación se identificaría con la emisión de juicios en función de unos criterios previos para facilitar la toma de decisiones sobre objetos, situaciones o fenómenos. Tenbrink (1981: 22), también se sitúa en esta línea al definir la evaluación como *“el proceso de obtener información y usarla para forma juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones”*.

De las diversas conceptualizaciones que se han hecho del término se desprenden una serie de comunaliades a todas ellas:

- La evaluación, tal y como la entienden estos autores, se refiere a una capacidad humana.
- Es un proceso que culmina en una toma de decisiones, de lo que se deduce su carácter instrumental, es entendida como un medio para llegar a un fin.
- Toda evaluación implica un juicio de valor sobre el objeto evaluado, que no se podrá realizar a menos que poseamos unos criterios de comparación claros que sean fácilmente utilizables y eviten la improvisación.

Como un proceso a desarrollar, la evaluación se configura sistemáticamente, a través de tres fases:

- Especificación de las decisiones a tomar con los resultados y una especificación de los criterios a través de los cuales van a ser valorados.
- Recoger la información

- Comparación de la información recogida con el criterio adoptado, en orden a emitir un juicio de valor sobre el objeto evaluado.

Los distintos matices de las definiciones se dan porque la evaluación educativa debe abarcar todo el conjunto de factores significativos que inciden en la educación integral de los sujetos y, a la vez, referirse al conjunto de elementos que forman parte del proceso educativo. La evaluación educativa, si es completa, se refiere tanto a la actividad como al contexto en que se desenvuelve (García y Pérez, 1984).

1.1. Confusión terminológica

Como señala Forns (1980) el concepto de evaluación es muy amplio. Se puede evaluar desde el propio sistema educativo hasta cada una de las facetas intervinientes en el proceso de educación.

Cuando utilizamos el término evaluación en el campo educativo no lo hacemos de manera consistente. Es frecuente que se utilicen diversos vocablos que comparten alguna significación pero que no son equivalentes. Refiriéndose a evaluación se utilizan términos como: apreciación, calificación, decisión, estimación, exámenes, indicadores, información, juicios, medición, responsabilidad, tasación, valoración,... En palabras de Popham (1980: 18) esto nos lleva a pensar que *“muchos educadores manejan expresiones relacionadas con evaluación con desenfadada imprecisión”*.

Queremos destacar algunos de los términos mas utilizados en el contesto universitario. Así, al hablar de evaluación se utiliza, muchas veces el término indicador, que debemos considerar como un instrumento al servicio de la evaluación (Norris, 1992; Elliot, 1992). Los indicadores serían el conjunto de datos de todo tipo que llegan al evaluador.

Un concepto presente en cualquier referencia a la evaluación es el de medición. Medir es determinar el grado en el cual el individuo posee el atributo. En la evaluación se mide pero se va más allá, se determina el valor de algo. La diferencia principal, por tanto, radica en que mientras el resultado de la medición es un dato, la evaluación implica además la comparación que va más allá de la medición por cuanto supone la existencia de juicios de valor (Adams, 1980).

Otro concepto muy relacionado con el de evaluación es el de valoración. Éste hace referencia explícita del valor intrínseco o extrínseco de los objetos. Desde este ángulo la valoración sería más la estimación de la virtud que una ayuda para facilitar la toma de decisiones.

Para algunos autores la disparidad entre la valoración y la evaluación es tan amplia que sitúan a ambos conceptos en polos opuestos (Rul, 1995). En cambio, Scriven (1983) considera idénticos los conceptos, siendo la evaluación el instrumento que imprime validez al nuevo conocimiento generado en la ciencia.

Sin duda alguna, el término más difundido entre el alumnado universitario, refiriéndose a evaluación, es el de examen, entendido como la típica prueba de papel y lápiz, siendo uno de los elementos que más críticas recibe pero profusamente utilizado.

Otros términos como calificación, puntuación o nota, son para muchos, incluido el alumnado, la expresión de los resultados de la evaluación, llegando a ser sinónimos entre sí. Normalmente son entendidos como sucedáneos de los informes y su finalidad es eminentemente social: dirigidas a los padres, a las certificaciones, promociones,... Taba, (1983) acepta el uso sinónimo de evaluación y calificación, pero advierte que definir la evaluación como calificación, es decir, reducir todo lo que se conoce sobre el progreso de los estudiantes a una simple nota, es el concepto que limita la evaluación.

Otra confusión, si bien más desde el punto de vista de la acción que de desde el punto de vista de la terminología, es la que se produce entre evaluación e investigación. (Popham, 1993). Las semejanzas son muchas: ambas miden, realizan informes, utilizan las mismas técnicas... Pero se distinguen, aunque sea en posicionamientos extremos, que en el mundo real son difíciles de encontrar:

- Los investigadores quieren sacar conclusiones. Los evaluadores tomar decisiones.
- Los investigadores intentan comprender fenómenos a menudo solo por entenderlos, los evaluadores entenderlos para orientar la actuación.
- La investigación puede querer generalizar los resultados obtenidos.

La complejidad conceptual del hecho evaluativo y su diversidad metodológica han supuesto importantes cambios en las concepciones evaluativas que podríamos resumir con House (1993) en las siguientes:

- De ámbito conceptual. Una visión pluralista, frente a la visión monolítica anterior. Se aceptan multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas... A la vez se reconoce el progresivo papel de los valores en la evaluación y se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.
- De ámbito estructural. Se reconoce el carácter multidisciplinar de la evaluación.
- De ámbito metodológico. La inclusión de los métodos cualitativos.
- De ámbito práctico. Se ha pasado de una concepción instrumental de la evaluación a reconocer su carácter cultural y político.

1.2. Evolución histórica

“La valoración de los fenómenos educativos varia en el tiempo y en las diferentes sociedades. El valor que se asigna a la educación a través del tiempo ha incidido en diversos aspectos del hecho y del proceso educacional” (Rul,

1990: 116). Este cambio en el tiempo se ha ido reflejando también en la evaluación.

Sintéticamente y siguiendo a autores como Mateo (2000) y Cabrera y Espín (1986) distinguimos tres grandes períodos en la concepción de la evaluación:

- a) Período de testing
- b) Diferenciación entre medición y evaluación
- c) Crisis y desarrollo

El primer período está caracterizado por la utilización indistinta de los términos evaluación y medición. Abarca desde el comienzo formal de la utilización de la medida en el campo de las ciencias humanas en la segunda mitad del siglo XIX. Los estudios e investigaciones en este campo estaban muy relacionados con la medida de la inteligencia y utilización de métodos estadísticos. En estos momentos el centro de interés de la evaluación-medición está en el estudio de las diferencias individuales olvidándose del estudio del currículum.

El segundo período está dominado por la figura de Tyler y en él empieza a diferenciarse entre evaluación y medición, aunque aún no de manera consistente. La mayor contribución de éste autor fue insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Estos constituían la base de la planificación, sirviendo de guía a los profesores como criterio para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes.

Hasta Tyler, la evaluación se había centrado exclusivamente en formular juicios acerca de los estudiantes tomados individualmente y a partir de pruebas de norma de grupo. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a

alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente.

El tercer período aparece caracterizado por una crisis en el sistema educativo estadounidense provocada, a su vez por una crisis económica que exige rentabilizar todas las inversiones económicas en educación. Se cuestionan en este período la eficacia de las escuelas, programas, profesorado...

Destacan dos figuras tan notables como Cronbach, que propone el cambio de la finalidad de la evaluación para mejorar las decisiones en lugar de para determinar el logro de los objetivos; y Scriven, que introduce la idea de una evaluación con carácter formativo o sumativo.

También hay que destacar a Glaser dentro de la evaluación orientada a los objetivos, quien estableció la distinción básica entre la medición con referencia a la norma y la medición con referencia al criterio.

Éste es el período de los modelos. A mediados de los 70 aparecieron las llamadas alternativas cualitativas, que concentraron el esfuerzo de la evaluación en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia.

En resumen, esta época se caracterizó por ser el momento de la eclosión de los modelos, que se convirtieron en una guía sistemática de la evaluación educativa. La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia la orientada a la toma de decisiones.

1.2.1. Modelos de evaluación

La proliferación de modelos de evaluación educativa ha provocado que se discuta sobre las diferencias entre ellos olvidando, a veces, la necesidad de conocerlos. Cuanto más familiarizado se esté con estos modelos de evaluación,

con mayor facilidad podrá el sujeto hacer una elección. El conocimiento permite poder decir cual de ellos se ha de emplear o si deseamos un enfoque más ecléctico, extrayendo de los diferentes modelos aquellos procedimientos o constructos que parezcan más útiles (Popham, 1980).

Mateo (2000) considera que un modelo evaluativo completo debe cumplir una serie de requisitos:

- a) Debe contemplar las necesidades de recogida de información, para que ésta que aporte datos significativos. Será necesario entonces contextualizar, operativizar e identificar todos los elementos del sistema educativo susceptibles de su evaluación.
- b) La recogida de la información dependerá del contexto y la finalidad y se utilizarán la gama más amplia de técnicas, estrategias o instrumentos para evitar sesgos.
- c) Contemplar quiénes y en qué momento se recogerá la información.
- d) Especificar claramente lo que se considera valioso para poder finalmente emitir un juicio de valor
- e) Que los resultados finales sean difundidos de manera clara.

Carmona (1999) siguiendo a Popham distingue dos grupos de modelos evaluativos, los clásicos y los alternativos. El primero de estos grupos es denominado como «modelos clásicos». Casi todos los modelos pertenecientes al él, en su mayoría, estarían encuadrados en la órbita empírico-racionalista y conductista. Manejan datos numéricos y los analizan, usualmente, a través de procesos estadísticos.

La segunda categoría, denominada «modelos alternativos», está formada por todos aquellos modelos que han aparecido, generalmente, como reacción a los de la categoría anterior. Casi ninguno maneja datos numéricos y/o responden a otro tipo de análisis y enfoques sobre la realidad evaluada.

A) MODELOS CLÁSICOS

A.1) Modelos basados en la consecución de metas u objetivos.

Modelo de evaluación de Tyler. Responde a la necesidad de una definición de los objetivos en términos de conductas operativas como el elemento central en el que se debe basar la evaluación. Las actividades básicas de un programa de evaluación serían: la identificación de los objetivos; la determinación de las oportunas actividades y experiencias de aprendizaje en función del conocimiento de los alumnos; y, por último, la evaluación del grado en que han sido alcanzados los objetivos. Para Tyler cualquier objetivo ha de formularse a partir del análisis de lo que considera «fuentes de las metas educativas» (el alumno, la sociedad y la naturaleza de los contenidos) y de la filosofía y psicología de la educación que las engloban.

Modelo de evaluación de Adams. Para éste autor, el proceso de evaluación está fundamentado básicamente en mediciones en cinco etapas:

- En la primera etapa, habrá de tenerse en consideración el tipo de información a obtener, dado que si no fuera significativa afectaría a los juicios que pudiéramos emitir sobre el objeto que se desea valorar.
- Para la segunda se propone la operativización del objeto de evaluación, en términos tales que permitan su medición. Normalmente se hará en forma de comportamiento observable.
- La tercera etapa se centraría en seleccionar qué situaciones permiten la adecuada observación de los comportamientos anteriormente definidos. Estas situaciones bien pudieran ser las naturales.
- La cuarta etapa implica la recogida de los datos, para lo que habría de determinarse qué aspectos son susceptibles de puntuación. Además se deben utilizar aquellos instrumentos de recogida de información más adecuados a la naturaleza de los propios datos.

- A esta etapa, continúa la síntesis de todos los datos obtenidos para permitir una adecuada interpretación de los mismos.

Modelo de evaluación de Taba. Nos vamos a fijar a continuación en otra de las secuencias propuestas para los procesos de evaluación. En este caso las sugeridas por Hilda Taba en su modelo, (Taba, 1983). Se basa en los siguientes criterios:

- Compatibilidad de los objetivos: hace referencia a la congruencia que debe existir entre los planteamientos generales que inspiran el currículum y aquellos sobre los que se fundamenta el programa de evaluación
- Amplitud: se refiere a si los programas de evaluación cubren todo el dominio o espectro formulado en los objetivos educativos.
- El valor del diagnóstico: La evaluación debe facilitar la diferenciación no sólo de los niveles de rendimiento, sino también la distinción entre aquellos procesos que llevan tanto a la provocación de los errores como a la de los aciertos.
- La validez: Es directamente proporcional a la correspondencia entre los objetivos del currículum y los instrumentos de evaluación. Razón por la que los objetivos deben estar claramente definidos. Su ambigüedad aumenta la falta de coherencia y por ende, afectaría negativamente a la validez.
- Unidad del juicio evaluativo: También afecta a la validez de la evaluación. El principal problema se plantea en la traslación de objetivos generales a específicos, para posibilitar el análisis de las conductas que los componen. Sin embargo como la conducta es algo global, después tendremos que realizar un proceso inverso, de síntesis, que permita integrar estas conductas parciales en aquella más amplia que se pretendía evaluar.

A.2) Modelos basados en la formulación de juicios.

Son diseños de evaluación en los que las conclusiones de los evaluadores son determinantes a la hora de decidir sobre la bondad de una intervención o de un programa educativo.

A partir de la idea de bondad, unos diseños hacen mayor hincapié en unos atributos, que se toman como criterios de la evaluación, que pueden ser inherentes al propio programa. Otros, sin embargo, agudizan el peso que ofrecen a los efectos que producen. Es decir, se utilizan criterios intrínsecos que estarían asociados a cualidades del objeto evaluado: color, peso,... por ejemplo a las características internas de un programa de enseñanza. Y criterios extrínsecos, que, por el contrario, se centrarían más en los efectos producidos o en la funcionalidad directa del objeto de evaluación.

Con todos estos datos, denominados “de proceso” ya que consideran que las condiciones en las que se desenvuelven los currículum influyen decisivamente en el desarrollo y calidad de los programas educativos, se emite un juicio por los expertos que determina si la intervención es necesario realizarla o en su caso mantenerla.

A.3) Modelos facilitadores para la adopción de decisiones.

Aparecen en la década de los años setenta, y son modelos de evaluación cuya única finalidad radica en facilitar la toma de decisiones sobre nuevas inversiones (o el mantenimiento de las ya existentes) a políticos y a burócratas. Dos de los más relevantes son:

El modelo CIPP (evaluación del Contexto, de la Información, de los Procesos y de los Productos) fue ideado por Stufflebeam y Guba a comienzos de los años setenta (Stufflebeam y otros, 1971; Stufflebeam, 1974).

La filosofía a la que responde es que la evaluación debe ser una herramienta que debe utilizarse sistemáticamente de un modo continuo y cíclico. De acuerdo a la variabilidad de los diferentes tipos de decisiones existentes, el programa de evaluación CIPP, distingue otras tantas situaciones en las que habrán de tomarse dichas decisiones: mantener el equilibrio en el funcionamiento o mantenimiento del sistema, de mejorarlo continuamente sin necesidad de grandes inversiones, de exigencia de un fuerte apoyo económico a la innovación o, por último, aquellas otras que implican cambios totales dentro del sistema.

El modelo CIPP aplicado específicamente al marco educativo posee cuatro estadios que lo caracterizan por:

- a) La planificación de las decisiones orientadas a la determinación de los objetivos;
- b) Fase relativa a la organización de las decisiones de cara al diseño de la instrucción.
- c) La utilización, control y perfeccionamiento de los procedimientos utilizados en el diseño a través de las propias decisiones que interactivamente se vayan tomando.
- d) La reutilización de las decisiones de acuerdo con los resultados obtenidos.

El modelo CSE (Alkin, 1969) debe su nombre al hecho de haberse desarrollado en el Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California. Se diferencia del modelo CIPP en su consideración, por igual, tanto de los procesos como de los productos que se van originando durante su desarrollo.

El modelo CSE tiene sentido cuando hay que decidir entre la adopción, mejora o extinción, de un programa educativo que ya está experimentado. Consta de cinco estadios que van desde la determinación de los objetivos necesarios para

conseguir el perfeccionamiento del programa, a la evaluación de los resultados finales.

- Determinar las necesidades comparando el nivel de ejecución real de los alumnos que siguen el programa educativo y el nivel de ejecución teórico.
- Se ensayan diferentes programas y se comparan para determinar cuál de todos ellos se adapta mejor a los objetivos planteados inicialmente y, como resultado, se selecciona uno de estos programas.
- Trata de detectar, valorar y hacer las modificaciones oportunas para que durante la ejecución del programa seleccionado en la fase anterior se minimicen las posibles diferencias entre lo planificado y su desarrollo.
- Evalúa hasta qué punto se están consiguiendo los objetivos propuestos.
- Evaluar los resultados finales del programa. En el caso de alcanzarse las metas planificadas el programa será adoptado y conservado.

B) MODELOS ALTERNATIVOS

B.1) **Evaluación como crítica artística.** Se debe a Eisner (1979, 1985) la visión de la evaluación como un proceso similar al realizado por los expertos cuando enjuician el valor de una obra de arte, especialmente el literario. Desde la educación, sería el propio profesorado el experto en juzgar los procesos educativos, a partir de su comprensión, siendo éste momento el que posibilita se pueda describir, interpretar y valorar respetando el desarrollo natural de la enseñanza.

B.2) **Evaluación libre de metas.** Se debe a Michel Scriven (1973). Liberarse de las limitaciones impuestas por el conocimiento previo de las metas de los proyectos, propuso que los evaluadores no sólo debían de calibrar el valor de los fines educativos y el de los resultados previstos, sino también aquellos otros productos obtenidos, no pretendidos, pero que pudieran ser incluso más relevantes que los anteriores.

B.3) **Método del Modo Operandi.** También se debe a Michel Scriven. Observó que los expertos siempre actuaban manteniendo unas pautas comunes. Así, el evaluador se debe convertir en un investigador que trata de encontrar determinadas cadenas de sucesos, características a las que denominó como *modus operandi* (M.O).

B.4) **Evaluación iluminativa.** Sus autores, Parlett y Hamilton (1972; 1976), rompen con la tradición empírico-racionalista para trasladar al campo de la evaluación educativa los métodos de trabajo propios de la investigación antropológica. El estudio holístico que proponen debe abarcar desde el análisis pormenorizado del contexto en el que los individuos intervienen, para descubrir la existencia de múltiples realidades que interactúan, asumidas o no por la colectividad a aspectos tales como los resultados, destacando de modo especial los procesos.

B.5) **Evaluación respondente.** Formulada por Stake 1974 (1975a; 1975b; 1975c; 1980) incide en la manera en la que los evaluadores realizan dos tareas básicas: las descriptivas y las relativas a cómo formulan sus juicios. Stake considera que la evaluación, para que sea tal, ha de responder a los intereses y necesidades de quienes la patrocinan (la administración, generalmente) y de aquellos que están implicados en ella (alumnos, padres, profesores,...) de acuerdo con el nivel de conocimientos de cada uno.

2. Tipos de evaluación

Se han hecho muchas y muy diversas clasificaciones de la evaluación atendiendo a diversos criterios. Así, se han utilizado criterios como el momento de la aplicación (inicial, continua, final); la finalidad o función (formativa, sumativa); el referente que se tome para la comparación (normativa, criterial); los agentes evaluadores (autoevaluación, heteroevaluación)...

Nosotros haremos una incursión recogiendo las clasificaciones que el profesorado universitario usa con mayor asiduidad cuando hace referencia a la evaluación que realiza a su alumnado (Buendía y López, 1999).

2.1. Según el momento (inicial, continua, final)

a) Evaluación inicial.

“*Nadie puede actuar sobre un aspecto que desconoce*” (García, 1989: 27). Desde este principio la evaluación inicial es esencial. Considerada por algunos autores con un caso particular de la evaluación diagnóstica (Forns, 1980), se hace para conocer cuál es el estado de los conocimientos que tienen los nuevos alumnos/as. De su resultado deben extraer conclusiones que permitan hacer cuantas modificaciones se consideren precisas dentro de la programación de la enseñanza: alterar sus objetivos, tiempos, contenidos, actividades,... También, facilita una adaptación a las diferencias individuales, eligiendo aquellas estrategias metodológicas, o medios y recursos didácticos que mejor sintonicen con los intereses, motivaciones y necesidades reales mostrados, tanto por los alumnos/as individualmente, como por el conjunto del grupo o clase.

Taba (1983) justifica la existencia de este tipo de evaluación en la necesidad de determinar qué conocimientos previos sobre materias específicas posee un alumno/a, su nivel conceptual o qué capacidades podrá manejar. Esto resulta fundamental para eliminar y prevenir muchos de los problemas que se suscitan en la ausencia de conexión y coordinación entre un nivel educativo y el siguiente.

Para Farré y Gol (1982) se hace evaluación inicial siempre que se introduce un nuevo tema o concepto. Se trata de informarnos sobre el nivel de los alumnos y de saber qué saben sobre ese tema concreto.

Estos autores proponen dos fases diferentes en su aplicación. Una oral, en la que se les plantean problemas relativos a los aprendizajes siguientes para que según las respuestas emitidas, así como las soluciones dadas, el profesor pueda deducir qué conocimiento poseen sobre el tema. La segunda de las fases es de manipulación, con materiales muy variados. La finalidad es la misma que en la fase anterior.

Podríamos concluir admitiendo que el objetivo de la evaluación inicial es describirnos el nivel de conocimientos, destrezas o habilidades que poseen los alumnos (individual o colectivamente) sobre determinados aprendizajes antes de iniciar un programa (por ejemplo, un curso, un tema o un concepto) con el objeto de realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

b) Evaluación continua.

Se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de la evaluación en base a pruebas periódicas aplicadas, si más bien, la valoración permanente de la actividad educativa a medida que esta se va desarrollando. Fernández (1986: 81) y Martín (1994) destacan en la evaluación continua un aspecto contradictorio. En lugar de entenderse como un proceso de retroalimentación siempre presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se aplica como la multiplicación de exámenes.

Para Wheeler (1979) debe ser un continuo proceso de retroalimentación que nos permita orientar la enseñanza. Si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció originalmente como si ha sido modificada a la luz del feedback

Simmons (1994) argumenta que la evaluación del trabajo de un estudiante es un componente que guía el proceso de aprendizaje. La evaluación continua utiliza las exposiciones, las explicaciones de conceptos por parte de los estudiantes, composiciones, y también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar dicho trabajo.

Quizá este tipo de evaluación sea el más enriquecedor pero quizá nunca se ha llevado realmente a efecto en los diversos niveles del sistema educativo (Carmona, 1999).

c) Evaluación final

La evaluación final es la última fase del proceso evaluador, no es otra cosa que la síntesis de todos los elementos proporcionados por la evaluación inicial y continua, con el objetivo de llegar a la formulación de un juicio global que resuma el progreso realizado. La evaluación es entendida aquí como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.

Carreño (1985) se refiere a ella como la forma mediante la cual medimos y juzgamos el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones,... Su finalidad estaría en reflejar el grado en que se han conseguido los objetivos del curso o tema correspondiente a través de una nota o calificación.

Desgraciadamente para los estudiantes la evaluación final sí que es muy importante, tal vez la más relevante de todas. La pueden vivir como un juicio final decisivo. No hay más que echar una ojeada cerca de cualquier centro educativo, en cualesquiera de los niveles o tipos de estudios, para observar la ansiedad y tensión de los alumnos ante este último y gran obstáculo. Para ellos, la evaluación final, en ese momento, no representa precisamente una ayuda.

2.2. Según la finalidad o función (sumativa, formativa)

Como ya hemos indicado, debemos a Scriven (1967) la distinción entre evaluación formativa y sumativa. La primera centra su intervención en los procesos, de manera que trata desde su inicio de incidir en su mejora. Se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mediadora para futuras intervenciones.

El enfoque formativo permitió ampliar conceptualmente el sentido y significado de la evaluación. Sin embargo, con el paso del tiempo, las dos funciones de la evaluación parecen haberse convertido en dos tipos de evaluación, que muchos autores preguntan incluso como enfrentados. Pero ambas funciones se necesitan mutuamente, y responde a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error.

Desde una perspectiva holística no son sino las dos caras de la misma moneda, aunque es evidente que desde la perspectiva funcional la presencia de la evaluación formativa ha de ser, por pura lógica, mucho mayor que la de la sumativa y ha de ser la forma predominante de actividad evaluativa.

Allal (1980) distingue la concepción de evaluación formativa que mantienen los conductistas, de un lado, y los cognitivistas, de otro. Respecto de los primeros, opina que está indicada para realizar reajustes sucesivos en el desarrollo y la experimentación de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Para la perspectiva cognitivista, la recogida de información sobre los resultados del aprendizaje tiene un carácter secundario, enfatizándose primordialmente las informaciones acerca de los procesos de esos aprendizajes

También el triple objetivo de la evaluación formativa enumerado por Forns (1980) se encuadra plenamente dentro de este ámbito conductista:

- Determinar el nivel de logro del alumno respecto al objetivo.
- Indicar las principales dificultades de los alumnos en la consecución de los resultados del aprendizaje tiene un carácter secundario, enfatizándose primordialmente las informaciones acerca de los procesos de esos aprendizajes.
- Informar al profesor acerca de la eficacia de su programa en relación al nivel de sus alumnos.

El uso de la evaluación sumativa suele orientarse a la toma de decisiones, por ejemplo, entrada a un curso o un programa, promoción o certificación de competencias...

Tradicionalmente se hace una equiparación entre la evaluación continua y la formativa y entre la evaluación final y la sumativa.

2.3. Según el referente (normativa, criterial)

Cuando evaluamos comparamos lo que tenemos con algo que consideramos valioso. La evaluación se realiza habitualmente a partir de comparaciones con una norma o un criterio.

Cuando el criterio para evaluar a cada alumno/a individualmente se basa en su comparación con el resto del grupo, estamos ante una evaluación basada en normas.

La evaluación de referencia normativa es la más común. Bajo esta aproximación, la ejecución de un alumno/a en una determinada prueba es

comparada con la de otros estudiantes que también pasaron la misma prueba. Los estudiantes como grupo establecen lo que denominamos la norma. Los grupos normativos pueden ser establecidos a partir de características tales como la edad, el grado, el nivel, el género, la localización geográfica, clase social, etnia, o cualquier otro factor de categorización.

La información extraída de los resultados de este tipo de evaluación es bastante pobre, ya que no nos indica, en absoluto, lo que el sujeto ha aprendido, sino sólo en qué posición está respecto de los demás «de su grupo».

La alternativa a la evaluación normativa es la criterial. Este enfoque está diseñado para informar respecto de la calidad de una ejecución del estudiante o demostración de una habilidad o del grado de comprensión de un concepto por relación con algún tipo de criterio previamente establecido.

La evaluación basada en criterios consiste en medir y enjuiciar el rendimiento de cada alumno, considerado en términos de objetivos logrados, comparándolo con el volumen total de objetivos especificados para el curso o la porción de curso que se esté examinando, dejando a un lado, para efectos de contrastación, los resultados del resto del grupo (Gómez, 1991).

Las pruebas construidas mediante este tipo de enfoque nos permiten establecer el nivel de logro del alumnado por referencia con un objetivo educativo específico. Nos indican lo que los alumnos/as pueden o no pueden hacer respecto de un contenido específico, habilidad o actitud. Señalan cambios en los niveles de logro de los aprendizajes a lo largo del tiempo en contraste con las pruebas normativas que sólo capturan información evaluativa sobre los aprendizajes en momentos específicos.

Con anterioridad a las pruebas, o instrumentos de evaluación utilizados para su medición, se determinarán qué objetivos, o porcentaje de ellos, servirán como criterio para determinar si el sujeto ha alcanzado lo que se pretendía.

2.4. Otras clasificaciones

a) Evaluación formal e informal.

Aquella evaluación que se hace con carácter sistemático, fundamentada en una planificación e integrada dentro del currículum es la que denominamos «formal». Para Cerdá, Moreno y Muñoz (1995) es la que se refiere preferentemente al uso de determinados instrumentos y la diferencian de la informal en que ésta se caracteriza por estar formada básicamente por impresiones e intuiciones.

Airasian y Jones (1993) han estudiado cómo la valoración informal se utiliza por los profesores para informar de las decisiones adoptadas diariamente en las clases sobre sus alumnos, y cómo estas valoraciones informales influyen en otros juicios y medidas formales, en especial, en la evaluación definitiva. Esta situación plantea un grave peligro ético, pues los docentes, frecuentemente, son «acríticos» con este tipo de valoraciones que, sin embargo, resultan muy potentes.

b) Autoevaluación y heteroevaluación.

La evaluación que realiza el alumnado, o el profesorado, sobre su propio trabajo o actividad, sus conocimientos o habilidades, o sobre los cambios acaecidos en sí mismo, es la autoevaluación. Representa una máxima subjetividad por cuanto el sujeto autoevaluado se convierte en «juez y parte» de los juicios y valoraciones emitidas; sin embargo, confiere a éstos una especial sensibilidad (permite la introducción de datos e informaciones difíciles de ponderar y transmitir) que ningún otro instrumento o modalidad de evaluación posee. Además, la autoevaluación, permite corregir determinados sesgos introducidos por los propios instrumentos de valoración, o por los que se deben a

las expectativas creadas por el mismo evaluador. En este sentido, Hassmen y Hunt (1994) han realizado una experiencia con personas adultas de ambos sexos, tituladas universitarias, en la que se prueba que las diferencias entre el grupo de hombres, y el de mujeres, era mucho menor cuando ambos grupos respondían a pruebas en las que se podían autocorregir y valorar, que cuando cumplimentaban pruebas objetivas convencionales de respuesta múltiple que no podían ser corregidas por ellos.

Para Wheeler (1979) puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible y él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje. Cuando la autoevaluación la realiza el profesor, entra a formar parte de un proceso de reflexión sobre su propia práctica docente con la intención de mejorarla. (Elliott, 1991).

Su finalidad radica en que el sujeto autoevaluado tome conciencia de sus propios aciertos y fracasos de acuerdo a los esfuerzos desarrollados para que le sirvan de autorregulación y acabe siendo el responsable de su propia educación. Esto favorece la elevación de la autoestima, de la independencia, de la conciencia del propio desarrollo...

La autoevaluación también puede ser colectiva o grupal. Esto es, un equipo de trabajo valora su propia actividad, funcionamiento, logros,... Cerdá, Moreno y Muñoz (1995) lo justifican aduciendo que los diseñadores de una actividad deben responsabilizarse de su valoración, lo que la revestiría de una mayor objetividad (entendida ésta “como un crisol de subjetividades”). En este sentido puede considerarse como una evaluación interna. Ballester (1995) ha establecido experimentalmente unas estrategias de autoevaluación en grupo muy interesantes, dado que conjugan los intereses de los alumnos y los del profesor, tanto de cara a la evaluación como a la calificación.

La heteroevaluación es la evaluación realizada por una o más personas acerca de otra persona, grupo, actividad, resultado, etc. Más objetiva que la anterior por cuanto el evaluador está situado en una posición más distante del objeto de evaluación, lo que le confiere otra perspectiva; si bien, como decíamos antes, pierde información considerada relevante por el sujeto evaluado.

c) Evaluación interna y externa.

Por evaluación interna se entiende aquella que se lleva a cabo por los propios involucrados en el desarrollo de un programa, funcionamiento de una organización,...; en contraposición a la evaluación externa, que es llevada a efecto por agentes no vinculados, ni implicados, en el desarrollo de tales programas, ni en el funcionamiento de las organizaciones.

Los problemas de este tipo de evaluaciones son, principalmente, éticos y políticos. ¿Cuál es el papel de los evaluados?, ¿A qué audiencia se dirigen los resultados de la evaluación?, ¿Cómo ha de ser la intervención del evaluador?...

d) Evaluación individual y evaluación grupal o colectiva.

Generalmente entendemos por la primera aquella que se hace sobre un estudiante, o un profesor/a, (sus progresos y dificultades personales mostrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje).

La evaluación individual según Taba (1983), siguiendo a Shaplin (1961), plantea serias dificultades a la hora de establecer la diferencia entre el progreso individual o la satisfacción de estándares. Propone como más adecuado para la evaluación del progreso individual la utilización de un diseño de pre y post-test. Considera que mientras que esta evaluación apunta hacia la condición del sujeto; la referida a estándares lo hace hacia un límite superior de aprendizaje o una distribución desde la cual pueda ser determinada una situación relativa. Los usos de los dos tipos de medición son a menudo muy diferentes; el primero es una

manera de premiar al estudiante y de decidir sobre las etapas siguientes del aprendizaje; el segundo es un medio para clasificar a los estudiantes en una relación mutua o con un estándar absoluto, a los fines de hacer recomendaciones y de abrir juicios.

La evaluación grupal, o colectiva, se refiere a la acción de evaluar estos mismos aspectos en el ámbito de un equipo de trabajo o de una clase. Frecuentemente se lleva a cabo con referencia a normas.

También se puede entender por evaluación grupal la realizada por el equipo docente sobre un grupo de alumnos, o uno sólo de ellos, tal y como ocurre en las sesiones de evaluación. En estas reuniones evaluativas se manejan simultáneamente ideas, conceptos y actitudes diversas entre el profesorado, junto a exigencias legales, sociales y administrativas. Esta forma de la práctica de la evaluación ha sido estudiada de un modo especial por Fournier y Smith (1993), quienes hacen una valoración de las discusiones que en ella se originan empleando, como herramienta de análisis, las metáforas propuestas por Toulmin (1972) para la comprensión de los diferentes conceptos que más comúnmente se utilizan.

e) Evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa.

Ambas representan dos maneras distintas de producir, manejar, procesar y sintetizar datos e informaciones de diferente naturaleza. Divergen en muchos de sus valores, metas o procedimientos y entran a formar parte de dos tipos diferentes de paradigmas.

La evaluación cuantitativa (Schwartz y Jacobs, 1984) representa la opción positivista de la ciencia. Sus datos generalmente son el fruto de mediciones numéricas a partir de las cuales se pueden verificar hipótesis. Por el contrario, la evaluación cualitativa no maneja ese tipo de datos ni de análisis. Trata de reconstruir y describir la realidad a través de un lenguaje sencillo, como

el utilizado en la prensa periódica. Se realiza basándose en juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada.

La evaluación cuantitativa experimentó un gran auge en la década de los sesenta. Fundamentalmente integrada por modelos tecnológicos, basados en datos numéricos y análisis estadísticos. Tyler (1934) sienta las bases paradigmáticas que más adelante serán recogidas por otros autores.

En la década siguiente comienza el desarrollo de la otra perspectiva: la evaluación cualitativa. Parlett y Hamilton (1972) consideran que este nuevo enfoque tiene por finalidad la comprensión holística de la realidad. Opinan que con el nuevo modelo socioantropológico, o iluminativo, basado en los datos recogidos a partir de la observación, las entrevistas, los cuestionarios y el análisis de documentos, puede explicar dos planos diferentes de la realidad educativa: el sistema de instrucción y el ambiente de aprendizaje.

3. La evaluación como proceso

La interacción que se establece entre el alumnado y el profesorado universitario viene marcada por la evaluación que el segundo hace del primero. En la universidad la evaluación se mueve entre lo tradicional y lo alternativo.

Wolf y Reardon (1996), establecen las características básicas de estos dos grandes enfoques:

Tabla 2. Características básicas de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa.

EVALUACIÓN TRADICIONAL		EVALUACIÓN ALTERNATIVA
Pruebas de elección múltiple, emparejamiento, verdadero o falso....	Los datos se obtienen	Experimentos del alumnado, debates, portafolios...
Objetividad e interpretación de puntuaciones	Juicio evaluativo basado en	La observación, la subjetividad...
Individuo en comparación con los otros	Foco de atención	Individualizada, según los propios aprendizajes
Representar el conocimiento con una puntuación	Permite al evaluador	Crear una historia evaluativa del individuo y el grupo
Intenta ser generalizable	Evaluación	Idiosincrática
Inhibe la acción curricular	La información permite	Facilita la acción curricular
El profesorado u otra fuerza externa decide	Quién participa en la evaluación	El alumnado participa en su propia evaluación

3.1. Los agentes

El ámbito universitario es un círculo amplio y rico en experiencias. En él, alumnado y profesorado, entre ellos y con su entorno, creando el contexto donde han de hacer los juicios evaluativos y tomar decisiones. Estudios sobre los espacios escolares (Salmerón, 1992b) nos permiten considerar que la adecuación física de los espacios universitarios favorece una enseñanza de carácter tradicional y, como consecuencia la reproducción de acciones evaluativas tradicionales.

El alumnado universitario es evaluado fundamentalmente para determinar el nivel de logro alcanzado. Generalmente esta experiencia se produce al final de un cuatrimestre y con una prueba, normalmente escrita. En estas condiciones raramente una evaluación podrá determinar el progreso que los individuos han alcanzado.

La relación que el profesorado establece con sus alumnos debe oscilar entre el trato individualizado y el trato al grupo (Rodríguez, 1992). Pero aspectos como la masificación impiden que se puedan desarrollar acciones innovadoras en la docencia, sobre todo en las denominadas asignaturas troncales donde el número de sujetos por aula puede superar con facilidad los 100 alumnos/as.

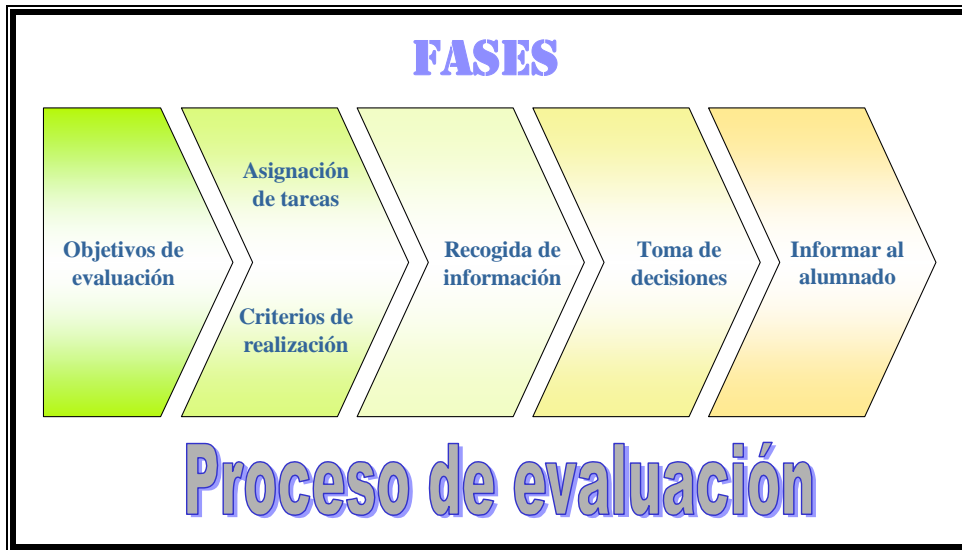
Las "Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos", elaboradas hace ya más de quince años por doce organizaciones profesionales de Estados Unidos, recogen las opiniones más comúnmente aceptadas entre los evaluadores acerca de los criterios que deben regir su práctica profesional. Proponiendo treinta normas, agrupadas en cuatro categorías básicas: utilidad, viabilidad, adecuación y precisión (Tiana, 1998).

En las condiciones anteriormente expuestas el profesorado tiende a perpetuar su actuación y aunque sus evaluaciones intenten ser rigurosas parten de cierto desconocimiento de su alumnado.

3.2. Secuencia del proceso

Cuando pensamos que la evaluación pretende ofrecer una información de carácter valorativo acerca de una determinada realidad, estamos asimilando un proceso que lleva una serie de fases que implican recoger información, elaborarla y dar resultados. La realidad es más compleja, ya que todo el proceso está interrelacionado íntimamente. Tradicionalmente el proceso de evaluación estaría constituido por las siguientes partes:

Ilustración 4. Fases en el proceso de evaluación.



La idea esencial es que entre esas fases existe un flujo continuo de información que es el que, finalmente, permitirá pasar de percepciones individuales a interpretaciones globales.

Esta continuidad en el proceso se percibe tanto desde el punto de vista del evaluador como de sus audiencias. Por una parte, el evaluador aumenta y enriquece progresivamente su conocimiento de la realidad estudiada, sin que se pueda afirmar que en determinado momento esté en situación de ignorancia absoluta, que en otro recoja la información necesaria y en un tercero la procese hasta emitir su informe final. Por otra parte, las audiencias de una evaluación determinada reciben de manera progresiva una información sistemática y valorativa, que viene a superponerse sobre la que ya poseían, modificándola parcialmente en síntesis sucesivas.

Al iniciar su trabajo, el evaluador debe prever cuidadosamente la información que necesitará y organizar el plan general de recogida de la misma. Pero hay que tener en cuenta que sus ideas y percepciones iniciales pueden determinar, e incluso sesgar, las decisiones de evaluación que tome y el plan de recogida de datos que adopte. Por ese motivo, es necesaria una actitud de apertura hacia la recepción de información no prevista y un contraste del

proyecto de trabajo con sus principales audiencias, con vistas a evitar los riesgos señalados.

Según avanza el proceso, debe ir sistematizando la información recogida y realizando interpretaciones y valoraciones parciales y preliminares. La confrontación de las mismas en el interior del equipo de evaluación y con los afectados por la misma permitirá su depuración y su correcta interpretación. Normalmente, este tipo de interpretaciones parciales se van avanzando bajo la forma de informes de progreso, aunque también se llevan a cabo a través de comunicaciones e intercambios informales.

Nosotros trataremos estas fases en los cuatro bloques que hemos establecido a continuación: Objetivos, juicios, recogida de información y decisiones.

3.2.1. Objetivos

Cuando iniciamos un proceso como el de la evaluación es sin duda con una finalidad de alcanzar algo. Pero ese algo puede ser muy diverso en función de las metas que hayamos querido marcar. En esta primera fase de la evaluación es cuando delimitamos lo que queremos conseguir de ella.

En la evaluación educativa, con los objetivos se pretende poner de manera explícita la intencionalidad educativa. Surgen de una serie de fuentes sociológicas, psicopedagógicas, epistemológicas y prácticas que configuran la intencionalidad del sistema educativo en una determinada sociedad (Rodríguez, 1992).

La definición de los objetivos no es una tarea fácil, el desconocimiento de la realidad puede inducirnos a errores. El profesorado debe estar atento a los

efectos no planeados que pueden incidir negativamente en la fases posteriores (Pérez y García, 1989).

Además, es necesario enunciar unos objetivos de forma clara y unívoca que cubran todos los aspectos del campo al que nos vamos a referir. Esta claridad en los objetivos nos permitirá discernir con más prontitud si se han conseguido las metas y, por tanto, facilitar la valoración y la toma de decisiones.

En el contexto universitario los objetivos que se tratan de alcanzar vienen determinados en los programas de cada una de las asignaturas.

3.2.2. Juicios

La evaluación exige que el profesor se erija en juez. Esto será posible si se tiene claro que es lo que hay que hacer realmente.

Juzgar consiste en afirmar o negar en torno a las relaciones entre objetos o ideas tras la oportuna comparación, Al juzgar, nuestro entendimiento trata de integrar aspectos percibidos de manera aislada de forma que nos sea posible afirmar o negar algo con rotundidad o con cierto atisbo de duda.

Si tenemos claros los juicios de valor, es decir, lo que es valioso, se facilita la tarea de recogida de información. Pero si los juicios de valor están poco definidos, tanto la recogida de la información como la valoración y decisión, entran en un proceso confuso, turbulento y que, con frecuencia, acaba en fracaso.

Los juicios de valor que el profesorado posea les permitirá apreciar la realidad presente o las posibilidades futuras (Pérez y García, 1989). Respecto al alumnado se toman decisiones sobre los resultados parciales o finales, valorando si son satisfactorios o no, siempre bajo el referente de un patrón del que

partimos. Como resultado se promociona al alumnado, se debe ahondar más en un contenido, se trabajan los aspectos que requieren mayor profundización...

Emitir los juicios de valor y tomar decisiones están íntimamente relacionadas. Podríamos diferenciarlos más claramente diciendo que los juicios son apriorísticos y las decisiones la puesta en práctica de los juicios. Las decisiones se toman tras valorar la información recogida, pero estos previamente porque teníamos unos juicios de valor. De no actuar así, se correría el riesgo de constatar que faltan datos para una determinada decisión o que los recogidos no son del todo relevantes.

3.2.3. Recogida de información

La recogida de información puede afrontarse mediante técnicas muy variadas, que representan fuentes de datos claramente diferenciadas e incluso perspectivas muy diversas. Van desde una prueba objetiva, a los datos recogidos a través de las percepciones de un sujeto sobre comportamientos, acciones o actuaciones.

Serán los juicios y las decisiones a tomar los que condicionarán el momento de la recogida, el número de veces que se haga y el procedimiento para hacerla.

Esta amplia gama de técnicas de recogida de información viene justificada por la complejidad de los aspectos a evaluar y de los datos que se necesitan. Además, es preciso tener en cuenta que, dadas las limitaciones de muchas de ellas, es arriesgado quedarse con la visión única de la realidad que pueden aportar.

El profesorado tendrá que seleccionar las más adecuadas, por lo que será necesario que las conozcan. Tanto si construye el instrumento como si opta por

seleccionar entre los existentes, debe estar garantizada la calidad técnica y la utilidad del mismo, aspecto éste en el que la experiencia tiene mucha importancia.

3.2.3.1. Los instrumentos

Desde el punto de vista universitario los instrumentos de evaluación más utilizados son las pruebas escritas, aunque no las únicas. Mateo (2000) hace un recorrido por los instrumentos clasificándolos en tres grupos según el procedimiento que utilizan. Así, tenemos procedimientos tradicionales, mixtos o alternativos.

a) Procedimientos tradicionales

En este grupo se engloban las pruebas objetivas. Son un conjunto vertebrado de preguntas claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que se le proporcionan.

La denominación de objetivas hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento e interpretación de los datos, pero no indica que sean más objetivas desde el punto de vista de una mejor valoración del rendimiento del alumno.

Las preguntas, denominadas ítems, suelen presentar alternativas, de entre las que se deben elegir la o las correctas. Existe una gran variedad de ítems: de selección simple, múltiple, de la mejor respuesta, de selección de la respuesta incorrecta, de ordenamiento, de identificación de gráficos, de verdadero o falso, de emparejamiento...

A estas pruebas se les critica su artificialidad que favorece la memorización, refuerzan el pensamiento selectivo en vez de construir el conocimiento, el azar puede jugar una función importante, sobre todo si las

respuestas alternativas no son factibles, y requieren una gran dedicación de tiempo y de recursos humanos para su construcción.

Frente a esto, las ventajas estriban en la facilidad de aplicación y corrección, a la hora de corregir no se ve alterada por factores extraños, permite análisis estadísticos y la cuantificación del nivel de consecución.

b) Procedimientos mixtos

Serían aquellos instrumentos que, aunque por su formato se les pueda considerar tradicionales, por su estructura interna se podrían aplicar en la línea de los alternativos. Distingue el autor dos tipos:

- Pruebas libres escritas: Las pruebas de respuesta abierta (de desarrollo o preguntas cortas) constituyen una modalidad muy popular y utilizada; entre sus ventajas está el hecho de que se adaptan a cualquier objetivo de aprendizaje.
- Pruebas libres orales: Las pruebas orales fueron los primeros procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados. Sin embargo, por razones de economía de tiempo, han caído en desuso y en la actualidad su utilización es muy limitada.

c) Procedimientos alternativos

- El portafolios: Vendría a ser algo parecido a los trabajos individuales o grupales. Es una compilación de trabajos y reflexiones del alumno/a, recogidos a lo largo del tiempo, que aportan evidencias respecto de sus conocimientos, habilidades e incluso de su disposición para actuar de determinadas maneras.

La muestra de materiales contenidos en el portafolio debe cubrir un extenso periodo de tiempo; el suficiente para disponer de evidencias concretas como para poder hacer una correcta valoración.

- Otros tipos alternativos de evaluación de ejecuciones. En este apartado se englobarían muchas actuaciones: prácticas (con las que se pueden realizar tareas que requieren la aplicación de destrezas en circunstancias semejantes e incluso idénticas a las que requeridas en la vida profesional), desarrollo de proyectos (en las que se incluirían investigaciones de campo, experimentos, diseños de organización), ejecuciones en contextos simulados; resolución de problemas, los estudio de casos,...

3.2.4. Decisiones

La evaluación es una actividad interpersonal verdaderamente muy compleja, que está acompañada por los antecedentes personales y las posibles consecuencias para el individuo. La evaluación del aprendizaje nunca es la tarea de un científico desapasionado. Al evaluar a nuestros alumnos les exponemos a la posibilidad de un beneficio o un perjuicio académico, y al enfrentar la evaluación, todos somos vulnerables en algún nivel. Podemos reconocer entonces, dos direcciones del impacto (Esteberanz y Mingorance, 1995):

a) **Proyección psicológica.** Que repercute en la motivación, el autoconcepto, las actitudes hacia la escuela, y es factor generador de ansiedad y de conflictos personales y familiares, e incluso sociales. La evaluación vincula a los estudiantes constantemente con su emergente autoconcepto personal y académico. Y les va proporcionando un sentimiento de control sobre su mejor forma de ser y de actuar en la escuela. Pierden el control cuando comprenden qué significa tener éxito o se sienten predestinados al fracaso, la evaluación profunda puede llevarles al sentimiento de control.

b) **Proyección social.** La evaluación tiene efectos y consecuencias importantes para la vida futura de los ciudadanos, porque influye en las oportunidades de seguir una vida de calidad en el futuro.

La relación existente entre evaluación y toma de decisiones es más compleja de lo que sugiere su concepción instrumental. Cualquier persona que se haya enfrentado con la experiencia directa de tener que tomar decisiones en un campo cualquiera de actuación sabe que los elementos sobre los que se apoya ese proceso son muy variados y de diverso orden. Por una parte, se suele contar con información directa o indirecta, procedente de diversas fuentes y con mayor o menor pertinencia y fiabilidad en cada caso. Por otra parte, se han de tener en cuenta ciertos condicionamientos, de carácter normativo, institucional o personal, que determinan el margen existente de maniobra. Se ha de tomar así mismo en consideración el contexto de relaciones interpersonales, anticipando las reacciones que puedan producirse. Por último, se han de establecer negociaciones multilaterales con el fin de lograr que todos los actores implicados se sientan copartícipes de la decisión adoptada.

La evaluación no termina con la toma de decisiones. Es necesario que todos los interesados conozcan esos resultados, tanto si son positivos, como fuente de motivación para mantener el esfuerzo, como si son negativos, como fuente de mejora.

El proceso estaría tanto más completo en cuanto que el profesorado hiciera un seguimiento de las decisiones que ha tomado en el aspecto evaluativo y de los efectos que han producido. Pero en contextos como el universitario esto se vuelve prácticamente imposible.

3.3. Efectividad del proceso

Debemos considerar que la evaluación que hace un profesor/a no es infalible, no solo ya por los errores en la recogida de la información sino por el factor humano y las formas en que se ve la realidad.

Diversos estudios han mostrado notables diferencias entre las puntuaciones dadas por distintos profesores/as a un mismo ejercicio. También

que las notas que el mismo profesor/a da a los mismos ejercicios en momentos diferentes (p.e., tras un intervalo de tres meses) pueden sufrir grandes oscilaciones. Más aún cuando interactúan elementos inconscientes como las creencias que ejercen una actividad soterrada sobre las apreciaciones que se hacen.

Es necesario cuestionar la visión objetiva y precisa de la evaluación en un doble sentido: por una parte se debe tener en cuenta hasta qué punto las valoraciones están sometidas a amplísimos márgenes de incertidumbre y, por otra, hacer ver que la evaluación constituye un instrumento que afecta muy decisivamente a aquello que pretende medir. Dicho de otro modo, el profesorado no sólo se equivoca al calificar sino que contribuye a que sus prejuicios (los prejuicios, en definitiva, de toda la sociedad) se conviertan en realidad. La evaluación resulta ser, más que la medida objetiva y precisa de unos logros, la expresión de unas expectativas en gran medida subjetivas pero con una gran influencia sobre los alumnos.

El hecho de utilizar un determinado procedimiento, un enfoque dado y unas técnicas concretas para realizar una evaluación a la que se concede relevancia local, regional o nacional puede incitar a los profesores a adoptar procedimientos, enfoques y técnicas similares en su esfera de actuación, al margen de que sean o no los más adecuados para ese ámbito específico. En algunos casos, el efecto es aún más evidente, como cuando se produce el fenómeno muchas veces mencionado de "enseñar para el test", que llega a desvirtuar el carácter de la propia evaluación.

Capítulo 4

Las creencias del profesorado universitario sobre evaluación

Introducción	121
1. La investigación sobre el profesorado universitario	122
1.1. Estudios específicos	126
2. Efectos de la creencia del profesorado en la evaluación	133
3. La evaluación y las creencias de los profesores noveles	136

Introducción

La evaluación del alumnado universitario, entendida como valoración, necesita que se lleve a cabo de forma constante, en los diversos momentos del quehacer docente.

Las creencias que usualmente poseen los profesores sobre formas y tipos de evaluación, en la universidad, tienen un marcado carácter sancionador. Sin embargo, este uso tradicional evaluativo contrasta en muchos casos con la manifiesta motivación del profesorado por innovar o mejorar cualitativamente su docencia. Son frecuentes los estudios en los que el profesorado se cuestiona por qué se obtienen unos u otros resultados, por qué no se alcanzan los objetivos propuestos, o por qué fracasa un método o una actividad (Mendoza, 1998).

Se puede detectar aquí una contradicción entre el interés que suscita, en el profesorado, la aplicación de nuevos enfoques y metodologías que mejoren su actuación y la persistencia de inadecuados procedimientos de evaluación.

Consideramos que las creencias, como elementos muy resistentes al cambio, están muy relacionadas con la disociación existente entre lo que el profesorado dice que considera esencial en la evaluación y lo que realmente hace cuando lleva a cabo el proceso.

Realmente, los estudios sobre creencias del profesorado en el campo de la evaluación, no han reflejado suficientemente el interés por el estudio del tema (Pajares, Hartley, y Valiante, 2001). Los investigadores deberían tener suficientes argumentos para atender al estudio de las creencias pero, como Woolfolk y Murphy (2001) indican, se ha evitado estudiar como tal un concepto que se considera amplio y complejo, derivándolo hacia otros cercanos a él. El resultado es que, se han aglutinado multitud de líneas de investigación, algunas de las cuales están muy cercanas a las creencias sobre evaluación del profesorado.

Abordar el estudio de las creencias evaluativas del profesorado requiere, previamente, explicitar cuál es la naturaleza de las creencias y de los sistemas de creencias de forma que, el investigado, tenga la base adecuada que le permita operativizar sus creencias, elegir una metodología adecuada y construir un diseño serio, que garantice un estudio viable y provechoso.

1. La investigación sobre el profesorado universitario

Con el predominio de las perspectivas cognitivas en educación ha aumentado el interés por los estudios sobre el pensamiento del profesorado. Desde los años 80, han florecido las investigaciones que abordan el tema: Borko y Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Rentel, 1994; Richardson, 1996.

El estudio de las creencias en el campo de la investigación ha estado muy relacionado con el estudio del pensamiento del profesor (Villar, 1997). Básicamente, bajo este epígrafe se han estudiado las siguientes nociones muy próximas a la creencia (Gallego, 1991):

- Conocimiento práctico personal: se refiere a aquellos rasgos específicos que el profesorado presenta, los cuales le permiten desarrollar su práctica educativa.
- Perspectivas del profesor: esta línea se centra en el conjunto de ideas y acciones que utiliza una persona al enfrentarse con una situación problemática, relacionado íntimamente con el pensar y el sentir.
- Constructos personales: Concibe al ser humano como un constructor de significado en el que hay que descubrir sus constructos personales. Este procedimiento de evaluación nos da cuenta de la estructura cognitiva del sujeto y del lugar que ocupan en ella las personas de su mundo
- Criterios de enseñanza subjetivos: que se constituyen en reglas personales de actuación, en principios, en imágenes de las distintas situaciones que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Teorías implícitas: también llamadas teorías espontáneas, teorías causales o teorías intuitivas (Rodríguez y González, 1995; Pozo, 1996) que son conexiones entre unidades de información aprendidas implícitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales reducidos, próximos al individuo. Se caracterizan por basarse en información de tipo episódico o autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas, y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, que son una representación de los del grupo social al cual pertenece el individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1997), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

- Esquemas: Estos estudios intentan descubrir como. Dichos esquemas se usan para organizar la manera en que interpretamos las situaciones y cómo las enfrentamos.
- Imágenes: Al igual que los esquemas desde la perspectiva de las imágenes se intenta hacer una representación del pensamiento del profesor mediante una breve declaración descriptiva que un profesor/a hace de sí mismo, su enseñanza, asignatura... y que le servirá para organizar aspectos relevantes del tema que trata en su declaración.

Los estudios anteriores han corrido paralelos a estudios de creencias, tanto explícitas como implícitas, de profesores en prácticas, noveles y experimentados. También encontramos literatura que aborda otros temas de interés. Relacionado con la manera de identificar creencias, y los efectos que conocimiento y creencia tienen sobre la enseñanza o el aprendizaje en materias particulares (Woolfolk y Murphy, 2001).

Este interés en el conocimiento y las creencias de los profesores es bastante más específico y muy cercano a nuestro tema de estudio. Aunque desde la investigación sobre la enseñanza efectiva y como consecuencia de sus hallazgos sobre las creencias de los profesores, los estudios derivan hacia el pensamiento, la planificación y las intenciones del profesorado. Esto es, un interés por el conocimiento, implícito y explícito, que es el esqueleto vertebral del aprendizaje. Desde este punto, formadores de los futuros profesores reconocen el poder de la creencia a la hora de configurar elementos como los programas (Pajares, 1992; Richardson, 1996)

La falta de una línea clara de investigación sobre creencias viene determinada porque *“finalmente, hay enormes diferencias en la manera en como los investigadores utilizan los términos. Expresiones como cognición del*

profesor, autorreflexión, conocimiento y creencias pueden ser utilizadas para referirse a diferentes fenómenos. Todo esto da lugar a una enorme ambigüedad...” (Kagan, 1990: 451).

En cualquier caso, la creencia del profesor y su expresión afecta a las relaciones con los estudiantes; a las interpretaciones que estos hacen de los contenidos o al tratamiento que el alumnado da a las nuevas ideas. Repercute igualmente, en la planificación del currículum y en la evaluación del progreso de los estudiantes.

En este marco adquiere especial relevancia el tema de la evaluación, dado que constituye un aspecto didáctico de gran influencia sobre profesores y alumnos. Shepard (1991) analiza las creencias que los profesores sostienen sobre algunos aspectos relacionados con la evaluación. De las que destacamos tres conclusiones básicas:

- Se puede afirmar que aproximadamente la mitad de los encuestados trabajan desde teorías implícitas del aprendizaje.
- Este alineamiento teórico les lleva a situarse respecto de la evaluación de sus alumnos en posturas congruentes con dicho posicionamiento y, consecuentemente, en contradicción con un sustancial cuerpo de evidencia surgido de la investigación en el campo de la psicología cognitiva.
- Es preciso, en consecuencia, que las asunciones ocultas de los profesores acerca del aprendizaje sean examinadas y sacadas a la luz.

Algunos autores llegan a decir que ciertos profesores/as, cuando describen sus creencias sobre evaluación, están aún situados en lo que se defendía desde la teoría educativa a principios de siglo. En un importante número de estudios se ha constatado que uno de los principales problemas con que se encuentran los profesores consiste en no aprovechar adecuadamente los resultados de la evaluación. Incluso, se da el caso de que muchos de ellos no son

capaces de interpretar correctamente puntuaciones prototípicas, comúnmente utilizadas al informar de los resultados de las pruebas (los rangos de percentiles y los grados de equivalencia). No obstante, nos encontramos, con que los profesores confían más en los resultados de una prueba que en su propio juicio (Carmona, 1999).

Vamos a pasar a analizar tres grupos de estudios de manera más pormenorizada; el primero de ellos referido a las concepciones de los profesores sobre la evaluación en matemáticas y ciencias experimentales, realizado a través de la técnica de encuesta; el segundo relativo a las concepciones sobre evaluación en general y en matemáticas; se utiliza de forma combinada la encuesta con la observación en el aula; y el tercero, un estudio de caso en el que se combinan diferentes técnicas de investigación.

1.1. Estudios específicos

A) Investigaciones por encuesta

Los estudios describen las creencias y conocimiento de los profesores sobre los procesos de evaluación en diferentes áreas, en los realizados en didáctica de las matemáticas se distinguen dos aspectos diferentes. Por un lado, lo que llamaron *estructuras de los conocimientos y opiniones sobre evaluación*, obtenidos a partir de preguntas abiertas a profesores de matemáticas; por otro, un cuestionario sobre creencias en relación con el mismo tema.

Respecto de la primera cuestión se detectaron, tras la realización de un análisis factorial de segundo orden, los siguientes factores:

- Primero, acerca de la evaluación, la cual debe considerar los componentes curriculares, institucionales, y la actitud global de los alumnos hacia las matemáticas.
- Segundo, se centra en informes del profesor sobre el alumno y sobre el logro de objetivos matemáticos.
- Tercero, agrupa los aspectos relacionados con la valoración del dominio del profesor de matemáticas sobre la asignatura.
- Cuarto, centrado en la dificultad del proceso evaluativo que, debe valorar el conocimiento sobre contenidos matemáticos y proporcionar información sobre la actitud del alumno.
- Quinto, aborda la valoración del trabajo de los alumnos.
- Sexto, trata la valoración, tanto del esfuerzo del alumno en matemáticas, como de los contenidos.

En cuanto a las creencias, se encontraron cuatro agrupamientos de las mismas:

- Creencias relativas a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares. Se trata de creencias relacionadas con cómo aprenden los escolares, concepciones generales sobre los contenidos matemáticos y cómo deben enseñarse.
- Creencias relativas a la responsabilidad en el proceso de evaluación. Se incluyen aspectos relacionados con qué institución es responsable del proceso y donde establecer la responsabilidad en el control.

- Creencias relativas al perfil del profesor de matemáticas. En éstas se destacarían aspectos relacionados con la formación, función en el aula y cualificación profesional del profesor.
- Creencias relativas a otros elementos. En ellas destacamos la calidad de los materiales, fundamentalmente los libros de texto, y creencias relacionadas con la organización escolar.

Esta primera perspectiva analizada tiene el interés de brindarnos una descripción de los elementos claves a considerar tanto en lo relativo a creencias como a conocimientos.

Un segundo trabajo a analizar es el desarrollado por el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Valencia, (Gil, y otros 1991). En él se trató de establecer las concepciones espontáneas de los profesores sobre la evaluación en ciencias. El planteamiento consiste en considerar estas ideas como consecuencias del modelo de enseñanza-aprendizaje que los propios profesores poseen. Se tocan tres aspectos.

Una primera concepción que mantienen los profesores en el área de ciencias experimentales es la creencia en la objetividad y precisión de su actividad evaluadora. Los autores, vienen a demostrar los sesgos de la pretendida objetividad. Los datos nos informan de sesgos como consecuencia de las expectativas (alumnos brillantes-mediocres). También lo hacen en relación con las distintas notas que se obtienen según que el profesor atribuya el examen a un alumno o a una alumna (Spears, 1984). Para finalizar, informan de la diferente manera de calificar un mismo examen, tras haber pasado dos meses desde la primera vez que se hizo (Alonso y otros 1995).

En segundo lugar, los profesores creen que el objetivo de la evaluación debe ceñirse a lo más objetivo y fácil de medir: la mera repetición de hechos y leyes y su aplicación mediante ejercicios cerrados. Este comportamiento conlleva

dejar de lado en la evaluación aspectos fundamentales de la propia metodología de enseñanza.

Una tercera conclusión referente a que los profesores manifiestan una concepción elitista sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales, que es compartida por el alumnado.

Para terminar, el profesorado de ciencias tiende, en definitiva, a considerar que la función primordial y exclusiva de la evaluación consiste en medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes. Esta concepción de la evaluación como un instrumento de simple medición de algunos logros de los alumnos, deriva en una práctica constataadora, terminal o meramente acumulativa.

Siguiendo esta línea encontramos también los trabajos de Buendía y otros (1999) y Buendía y López (1999).

Este primer grupo de trabajos tienen un marcado carácter descriptivo lo que nos hace entrever la complejidad del problema. No obstante estos resultados deben ser tomados con las debidas precauciones dadas las limitaciones que tienen los estudios por encuesta.

B) Trabajos a través de encuesta y observación

En esta línea de estudios, uno de los realizados en nuestro contexto ha sido el llevado a cabo por un grupo de investigadores Coll, 1990; Coll y otros, 1992; Onrubia, 1992, de Gispert y Onrubia, 1995, desde la perspectiva constructivista, han situado la interactividad como el centro del análisis de la práctica educativa. Los procesos instructivos son, según los autores, el producto de la vertebración de tres elementos clave: el profesor, el alumno y los contenidos. En esta línea Mauri y Gomez (1997) estudiaron, a través de la observación, los segmentos de interactividad (mínimas porciones en que se

puede dividir la actividad conjunta del aula que tienen una cierta unidad y sentido) encontrándose un total de 25 elementos claves que se agruparon, según su función predominante a lo largo de la secuencia didáctica en:

- Actividad autónoma del alumno..
- Realización de pruebas y controles.
- Organización-transición de la sesión.

Los segmentos de su estudio que están relacionados con los procesos de evaluación en el aula y que en este caso se agrupan en la categoría que han llamado realización de pruebas y controles son:

- Evaluación inicial/ realización de la prueba.
- Examen/ realización del examen
- Preparación del examen /atención y seguimiento de directrices
- Devolución del examen/ comprobación de resultados /corrección.
- Instrucciones para la realización del examen/ seguimiento
- Preparación de tarea final de dossier/ atención y seguimiento.
- Control de elaboración del dossier del tema anterior/ trabajo personal en el pupitre
- Control de la entrega del dossier.

Lo que nos proporciona este trabajo es un intento de describir la secuencia que los profesores siguen a la hora de desarrollar sus maneras de controlar y evaluar las tareas asumidas por los alumnos.

Destacamos un segundo trabajo realizado por Borko y otros (1997). En el estudio se definen los aspectos más relevantes que los profesores manifestaban como concepciones sobre evaluación en matemáticas. Todo esto, previamente a iniciar la investigación propiamente de intervención para el cambio que se describe más adelante.

La estrategia metodológica tuvo como elementos fundamentales:

- La entrevista personal, de carácter semiestructurado, que se realizó al inicio del trabajo.
- A continuación se elaboró un cuestionario que se administró a todos los profesores.
- Finalmente se cruzaron los datos obtenidos a partir de los referidos procedimientos, una particular forma de triangulación, con otros obtenidos a través de la observación directa en el aula.

Los autores comprobaron que los profesores conciben la evaluación como una actividad orientada únicamente a sancionar la corrección o no de las respuestas de los alumnos. En este caso se trataría únicamente de ver si las respuestas que dan los alumnos a los problemas que se le plantean son o no adecuadas, sin considerar los procesos que ponen en juego para llegar a esas respuestas.

C) Estudios de casos

En la perspectiva del estudio de casos, se encuentra el trabajo de García (1988), que llevó a cabo un proceso de investigación biográfica. No sólo un registro de los acontecimientos vividos por una persona, sino la búsqueda de sus respuestas a esos acontecimientos. Se pretende, no solo captar actitudes, sentimientos, pensamientos y acciones sino que se persigue asociar los primeros y los últimos eventos.

La aplicación de los estudios biográficos al campo de la investigación sobre el profesor se remonta a los años sesenta, habiendo sido tradicionalmente una técnica reducida al conocimiento de colectividades, estudio de casos,...

Podemos distinguir en este enfoque tres orientaciones (Carmona, 1999):

La primera, concibe la biografía como un proceso de indagación personal dentro de la “arquitectura del YO”. Esta posición destaca el conocimiento de un “yo privado” y su relación con un “yo más público” de la enseñanza, en lo que se ha dado en llamar la dimensión reconceptualista.

Una segunda orientación se interesa en la construcción de modelos de desarrollo profesional comunes a grupos de individuos. Centra su atención en lo que se podría llamar modelos y disposiciones individuales gruesas y en la posibilidad de que existen genotipos de perfiles profesionales supraindividuales más que específicamente individuales.

El tercer enfoque, con intereses muy similares al anterior, intenta comprender las decisiones y actuaciones individuales de los profesores dentro de las instituciones o contextos en los que trabajan.

En términos generales se puede afirmar que las biografías tratan de superar los problemas que conlleva el estudio de la realidad subjetiva de los individuos, indagan en los procesos y la ambigüedad y se centran en las perspectivas que pretenden analizar como un todo. Esto les convierte en instrumentos útiles para intentar acceder a las concepciones de los profesores sobre la enseñanza (Huber y Mandl, 1984).

En el estudio de García (1988) se analizó la biografía de un profesor con ocho años dedicados a la enseñanza, a través de entrevistas, dentro y fuera de la clase, documentos, y conversaciones informales con el profesor. En el que se simultaneaban las fases del trabajo en un proceso dialéctico que solo concluye cuando se ha redactado el informe final y en el que el acceso a una determinada etapa no implica el abandono de las ya iniciadas.

Los resultados de la investigación que afectan a la concepción del estudio son:

- Carácter evolutivo de las concepciones.
- La investigación continua y la evaluación del conjunto de la clase, comparten las mismas áreas de evaluación: profesor, microsistema (con sus componentes de método, contenido y ritmo de progreso); evaluación del padre, del alumno y de la clase. Esta investigación necesita la ayuda de un observador externo.

Como hemos podido constatar, las ideas del profesor configuran toda una teoría confeccionada en base a principios y reglas prácticas que orientan su acción. Por supuesto, no sin contradicciones. Esta posición no es definitiva ni estática; se desarrolla y cambia. Por último, todas las vicisitudes, tanto personales como profesionales, están marcando todos estos procesos de cambio y de desarrollo profesional.

2. Efectos de la creencia del profesorado en la evaluación

La actuación del profesorado está enmarcada dentro de su propio sistema de creencias y su interacción con el alumnado se desarrolla en función de cómo estos aprenden. Por ejemplo, cuando los profesores asumen que el fracaso del estudiante es atribuible a fuerzas por encima del control del estudiante, tienden a responder con simpatía. Sin embargo, si se atribuye el fracaso a un factor controlable como la falta de esfuerzo, la respuesta del profesor es más cercana al enfado y el castigo (Stipek, 1996). Estas tendencias parecen ser consistentes a lo largo del tiempo y las culturas (Weiner, 1986).

Las creencias generan dos tipos de efectos de expectación en los procesos de evaluación. El primero supone la confirmación de una “profecía” en la cual, las creencias del profesor/a sobre las habilidades del alumno/a no tiene base de

hecho, pero el comportamiento del alumno/a viene a cumplir la expectativa inicialmente poco exacta y, por tanto, la evaluación negativa que se le hace.

El segundo tipo de efecto de expectativa ocurre cuando los profesores/as son bastante exactos en su lectura inicial sobre las habilidades de los estudiantes y responden a estos apropiadamente. Los problemas surgen cuando los estudiantes muestran alguna mejora pero el profesorado no altera sus expectativas para tener en cuenta la expectativa. Esto es llamado *efecto de expectativa mantenida* (Woolfolk 1999), por que la expectativa inamovible del profesor mantiene el logro del estudiante en el nivel esperado.

Esta actuación confirma la idea de Nespor (1987) que considera que las creencias tienen unos componentes afectivos y evaluativos mayores que los del conocimiento y que operan independientemente de la cognición asociada con este último. Los profesores/as frecuentemente enseñan y evalúan el contenido de un curso según los valores que tienen los contenidos para ellos/as. Esta combinación de afectividad y evaluación puede determinar la energía con que se dedican a una actividad y la utilizan.

Para Calderhead y Robson (1991) las experiencias en el aula tienen mucha importancia a la hora de definir el modelo de enseñanza de los futuros profesores. Eraut (1985) escribió que la experiencia personal (poco sistemática), toma forma de imágenes fotográficas que residen en la memoria a largo plazo, jugando un papel clave en el proceso de crear y recrear el conocimiento.

La importancia de las imágenes y episodios críticos ayudan a explicar cómo el profesorado desarrolla su estructura de creencia educativa muy pronto; un asunto de importancia considerable para su formación.

La naturaleza de la enseñanza y el trabajo del profesorado está frecuentemente tan mal definidos, que las creencias educativas son particularmente vulnerables. Nespor (1987) llamó a esta situación "campo enmarañado". Estas

estructuras tienen en común aspectos importantes con otras entidades en el mismo campo. Sus aspectos temáticos sólo se superponen parcialmente, y sus conexiones son incompletas e inciertas. Cuando un profesor/a encuentra un "campo enmarañado", su cognición y sus estrategias de procesamiento de la información no funcionan y como consecuencia responde a partir de la información que cree tener o respecto al comportamiento, que cree más adecuado. Inhabilitado para usar conocimientos apropiados y estrategias cognitivas en la situación de incertidumbre, el profesor/a se ve obligado a usar creencias y estructuras de creencias, por más contradictorias e incongruentes que sean.

La actuación evaluativa del profesorado está influida por lo que Elbaz (1993) denomina el conocimiento práctico de los profesores. Un concepto relacionado es destreza de conocimiento, o el conocimiento que los profesores adquieren dentro de su propia práctica. Este es "*el conocimiento profesional que utilizan los profesores en su clase día a día, conocimiento que no es generalmente explicitado por los profesores y del cual no suelen siempre ser conscientes que su uso*" (Brown & McIntyre, 1993, p. 19). Yinger (1987) sugirió que este conocimiento no puede ser separado de las acciones llevadas a cabo por el profesor.

El conocimiento práctico es un precursor de la acción, pero puede cambiar como reflejo de las acciones. El conocimiento tácito puede configurar las rutinas, procedimientos y ritmos de la vida en el aula (Richardson, 1996).

Los estudios realizados parecen indicar que variables como género, familia, informes previos, origen étnico... son fuentes importantes de las expectativas del profesorado e influyen sus evaluaciones (Woolfolk y Brooks, 1983, 1985).

Las expectativas y las creencias centran la atención y organizan la memoria. Mediante ellas, el profesorado presta atención y recuerda la información que se ajusta a las expectativas iniciales (Fiske, 1993; Hewstone,

1989). Incluso cuando los resultados no coinciden con lo que se espera, el profesor/a puede racionalizar y atribuir los resultados a causas externas por encima del control del estudiante. Harían falta muchos ejemplos de la supuesta conducta no característica para cambiar las creencias del profesorado sobre las habilidades particulares del estudiante

Los docentes están más cercanos a actuar con simpatía y aceptación, o incluso felicitación, a respuestas inadecuadas de estudiantes de bajas expectativas, pero también a criticarlos por respuestas incorrectas. Es frecuente, incluso que los estudiantes de bajo logro reciban menos felicitación que los de alto por respuestas similares igualmente correctas. En una prueba, cuando la respuesta está “casi bien”, se suele dar más el beneficio de la duda (y entonces la mejor nota) a alumnos/as de altas expectativas. Esta retroalimentación inconsistente puede ser muy confusa para alumnos/as de baja habilidad (Good, 1983).

3. La evaluación y las creencias de los profesores noveles

Como apuntan Borko y Putman (1996: 675) “...*el conocimiento y creencias que los profesores en formación y los expertos poseen, sirven como filtro a través del cual su aprendizaje tiene lugar. Es a través de estas concepciones existentes como los profesores llegan a entender nuevas prácticas recomendadas*”.

Las creencias relacionadas con la enseñanza comienzan a adquirirse cuando se entra en el colegio y se desarrollan y fortalecen durante todo el tiempo en que permanecemos en los distintos niveles de la educación formal.

Durante nuestra estancia en los centros educativos se establecen todo tipo de creencias que abarcan, desde nuestra consideración de lo que es un profesor/a efectivo/a hasta cómo se deben comportar los estudiantes.

Cuando un estudiante universitario decide o se ve obligado a estudiar una carrera, es raro que tenga teorías bien desarrolladas sobre el campo de estudio que ha elegido. Un sujeto que, por ejemplo, decide estudiar biología debe construir un sistema de creencia en el nuevo entorno, acomodando las informaciones a los sistemas de creencias ya establecidas y en el caso de no estar definidas genera otros. En algunos casos, los menos, cuando la evidencia no pueda negarse, modificará algún sistema preexistente. Cuando somos extraños en un nuevo entorno, las posibilidades de conflicto son escasas ya que nuestras experiencias en él son mínimas y no se han creado expectativas iniciales.

Pero realmente, existe una diferencia entre estudiantes universitarios que se van a dedicar a la educación y los que cursan otro tipo de carreras. Todos los estudiantes universitarios comienzan su preparación para carreras ajenos al mundo profesional al que esperan unirse. Un biólogo, un médico, un arquitecto... tienen formas de actuar que no son familiares para los neófitos, por lo que se tienen que aprender nuevos conocimientos, conductas y creencias; los futuros profesores, ya están familiarizados con el territorio al haber pasado muchos años de sus vidas en lugares similares. Mientras que para los primeros, el proceso de aprendizaje conlleva un mínimo conflicto, los estudiantes que ejercerán la función de educadores pueden experimentar fuertes tensiones. Parten de creencias previas adquiridas durante su período de formación en los niveles inferiores y cuando ingresan en la educación superior tienen mucha dificultad en cambiar las creencias que ya poseen. Lo que estos futuros profesionales ya saben, determina, en gran medida los aspectos a los que les prestarán atención, lo que percibirán, lo que aprenderán, lo que recordarán y lo que olvidarán (Collins y Resnick, 1996; Shuell, 1996).

Los estudios demuestran (Woolfolk y Murphy, 2001) que, los profesores, que tienden a creer que la inteligencia es algo fijo, tratan de dar a los estudiantes más autonomía en la resolución de problemas, dejando que sean los sujetos los que encuentren una solución propia a los problemas presentados. Los sujetos que creían que la inteligencia era modificable, sin embargo, orientaban más la enseñanza, estableciendo como meta el ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de solución de problemas. De aquí se puede deducir que, parece que las teorías implícitas y creencias de los profesores pueden ser influencias de peso en la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Strauss (1996) nos dice que, durante la educación preuniversitaria, los futuros profesores están en situaciones de aprendizaje dentro de la escuela casi 12.000 horas. Algunos investigadores aseguran que hace falta unas 10.000 horas para llegar a ser un experto en un campo particular (Simon, 1995). Por tanto, como mínimo, los futuros profesores vienen a la universidad siendo expertos en el proceso de ser enseñados y evaluados.

Se estima que desde el momento en que un estudiante comienza la escuela pasará cerca de 1000 horas o 40 días enteros de 24 horas siendo formalmente evaluados (Oosterhof, 1999). En este dato, no se puede incluir todo el tiempo que se emplea para evaluar a los estudiantes de manera informal durante los años que se pasan realizando estudios en los distintos niveles.

La experiencia adquirida al “sufrir la evaluación” hace que el alumnado en las Facultades de Ciencias de la Educación, tenga nociones implícitas y explícitas sobre evaluación. Cuando usamos el término implícito nos estamos refiriendo a aquellos conocimientos que el profesorado posee aunque no están reflejados o ellos no lo sepan. Por ejemplo, los profesores principiantes puede que no hayan tenido nunca la oportunidad de analizar lo que saben o creen sobre evaluación del estudiante. No obstante, debido a la enorme cantidad de tiempo que los estudiantes pasan siendo evaluados, es bastante posible que tengan algún conocimiento implícito o tácito con relación al tema. En contraste, el término

explícito hace referencia a aquello de lo que somos conscientes y que puede ser sujeto de análisis. Es importante tener en cuenta que el conocimiento implícito se vuelve explícito en el momento que es objeto de pensamiento.

La mayoría de los estudiantes que escoge la educación como una carrera tienen una consideración positiva de la enseñanza o, al menos, no la ven como algo negativo y traumático. Se sienten seguros en esta actividad, por lo que no se plantean la necesidad de cambio y esto conduce a la continuidad de práctica convencional y a la reafirmación, más bien que al desafío del pasado.

La mayoría del profesorado en formación tienen un optimismo poco realista de que los atributos más importantes para una enseñanza satisfactoria son los que ellos perciben. Es frecuente entre el alumnado de prácticas de magisterio, considerar que los profesionales en activo afrontan erróneamente los problemas en sus aulas y, en consecuencia, que a ellos no les sucederá lo mismo (Florio-Ruane y Lensmire, 1990).

La mayor parte de la investigación reciente sobre creencias de los futuros profesores sugiere que muchos estudiantes que inician la carrera tienen una visión de aprendizaje pasiva o transmisiva (Holt-Reynolds, 1992). Su visión de la realidad educativa difiere poco de la que experimentaron en las aulas y con la gente que conocieron. Así, los futuros profesores/as se sienten seguros en una realidad que ha formado parte de sus vidas cotidianas. Como “expertos” que son, cambiar sus creencias les resulta muy difícil y potencialmente peligroso.

El proceso de la evaluación en el mundo universitario es el más afectado por el uso de la creencia. Nos situamos ante un profesorado que es experto en unos contenidos, pero que no ha tenido una formación pedagógica rigurosa ni una preparación para realizar la evaluación. La mayoría del profesorado universitario da sus pasos en la evaluación del alumnado a partir de sus creencias previas, da su experiencia.

Inicialmente, lo que saben los futuros profesores/as sobre la enseñanza puede estar limitada a lo que aprendieron siendo estudiantes, mediante la observación (Lortie, 1975). A medida que ganan experiencia, las creencias se configuran mediante sus experiencias interactivas con colegas, estudiantes y padres

Las teorías de los profesores acerca de la naturaleza de las habilidades también pueden dar respaldo a distintas prácticas institucionales. Evidencias de simulaciones de laboratorio llevadas a cabo por Swann y Snyder (1980) sugieren la existencia de una relación entre creencias las de profesores/as sobre la naturaleza de la habilidad y sus modelos de enseñanza. De esta manera, son frecuentes las evaluaciones sesgadas por el género y la cultura. Como ejemplo, los futuros profesores suelen citar las bajas notas de las minorías. Estos datos, que pueden ser ciertos en casos particulares, tienden a generalizarse sin tener en cuenta condicionamientos contextuales, sesgos en las medidas de evaluación... (Woolfolk y Murphy, 2001). Si bien es verdad, que si sus primeras actuaciones se basan en lo que vivieron cuando eran evaluados, lo que aprendieron mediante observación, a medida que los profesores ganan experiencia, sus creencias se reorganizan y crecen a partir de sus experiencias, mediante sus propios encuentros con otros profesionales, estudiantes,...

Si el profesorado universitario aborda la evaluación a partir de las creencias formadas por sus experiencias previas, no por ello se puede negar el efecto de la formación. Es fundamental intentar que interactúen, enseñarlos para que entren en conflicto con sus creencias. Unas experiencias adecuadas pueden ser positivas e incentivar al cambio, evitando así quedar indefinidamente utilizando los mismos esquemas y perpetuando nuestras creencias. A menudo, un cambio en el comportamiento lleva aparejado otro cambio en la creencia (Guskey, 1989; Rokeach, 1968). Las creencias existentes pueden ser desafiadas por fuentes creíbles, que en el campo educativo podrían ser, por ejemplo, otros profesionales.

La dificultad para general un programa de formación del profesorado en evaluación se encuentra como indicó Strauss (1996), en que las creencias están firmemente asentadas cuando los futuros profesores acuden a ese programa. Por tanto, la cuestión será, ¿cuáles son las fuentes de estas creencias?

Segunda parte:
Estudio empírico

Capítulo 5

Planteamiento y motivación del estudio

1. El estudio	147
2. Delimitación del contexto	149
3. Objetivos del estudio	153
4. Las muestras	155
5. Variables implicadas en el estudio	159

1. El estudio

Si revisamos la literatura existente sobre evaluación, podemos ver que es un tema que genera mucho interés en todos los campos, pero sobre todo en el educativo. Encontramos multitud de publicaciones en las que teóricamente se conceptualizan y explican sus fundamentos. A la vez, continuamente se están realizando nuevos estudios prácticos sobre los distintos elementos y ámbitos que abarca la evaluación.

En lo que sí parece haber una gran unanimidad entre los autores es que, desde una visión centrada en el docente, el proceso de evaluación queda sometido y determinado, en gran manera, a las consideraciones, opiniones, experiencias... del profesor/a. Sobre todo en el aspecto de la evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumnado, siempre ha sido un problema para el profesorado universitario (Contreras, 1995), sobre todo por causa de la deficiente preparación pedagógica.

El problema se ve agravado cuando nos encontramos con aulas universitarias masificadas, con programas de asignaturas con muchos contenidos a desarrollar en poco tiempo y, en definitiva, falta de interacción entre el alumnado y el profesorado que hace que su relación a nivel evaluativo se centre en un momento puntual en el que el sujeto se juega una calificación.

En un estudio realizado por García-Varcárcel (1992) sobre las características que según los estudiantes y los profesores universitarios debe tener el “buen profesor universitario” se pone de manifiesto que si bien ambos grupos consideran que un “buen profesor” debe ser capaz de estimular y valorar el trabajo de los estudiantes, existe una diferencia de opinión significativa entre los dos grupos, cuando se habla de evaluación. Mientras que los alumnos le dan a este rasgo bastante importancia los profesores dan prioridades a otros elementos como el conocimiento que se tenga de la materia, la claridad de expresión y la preparación de las clases, el fomento del trabajo independiente..., todos ellos considerados más importantes que la evaluación.

Pero nuestro centro de interés en el presente trabajo está relacionado con conocer los elementos que inciden en las ideas sobre evaluación del profesorado, desde la perspectiva de esas creencias.

Las creencias son los elementos que definen la mayoría de nuestros comportamientos cotidianos, que aparecen para reducir la incertidumbre del sujeto cuando se encuentra ante experiencias de las que no tiene conocimiento. Estas creencias influyen también en el aspecto de la evaluación sobre todo, como hemos dicho, el profesorado no tiene una formación adecuada para realizar la evaluación. La forma de actuar ante la falta de conocimiento viene a ser

reproducir los esquemas que el sujeto vio o experimentó, o si los recuerdos no son positivos, posicionarse en una postura contraria.

No existe una literatura demasiado extensa sobre las creencias del profesorado universitario en el campo de la evaluación (Pajares, 1992)

Con este trabajo pretendemos estudiar las distintas creencias y planteamientos que sobre evaluación en general, y más concretamente sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado universitario que tiene el profesorado.

Para ello nos centraremos en las creencias que el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada tiene.

Las creencias son constructos que no se pueden ver directamente. Tienen que ser explicadas de manera consciente por los sujetos, por lo que nuestra forma de trabajo tiene un carácter inductivo.

Utilizando un cuestionario pretendemos que el profesorado “nos diga” cuáles son sus creencias en el campo evaluativo. En definitiva, nuestro estudio pretende abordar un área de estudio que no se puede conocer mediante otras estrategias, identificando los fenómenos más relevantes en cuanto a las creencias sobre evaluación del profesorado universitario, que puedan ser utilizadas como base para el desarrollo de mecanismos, estrategias,... que permitan evaluaciones más eficaces.

2. Delimitación del contexto

El estudio ha sido llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Durante el bienio comprendido claramente en los meses de 1999-2000 y 2000-2001.

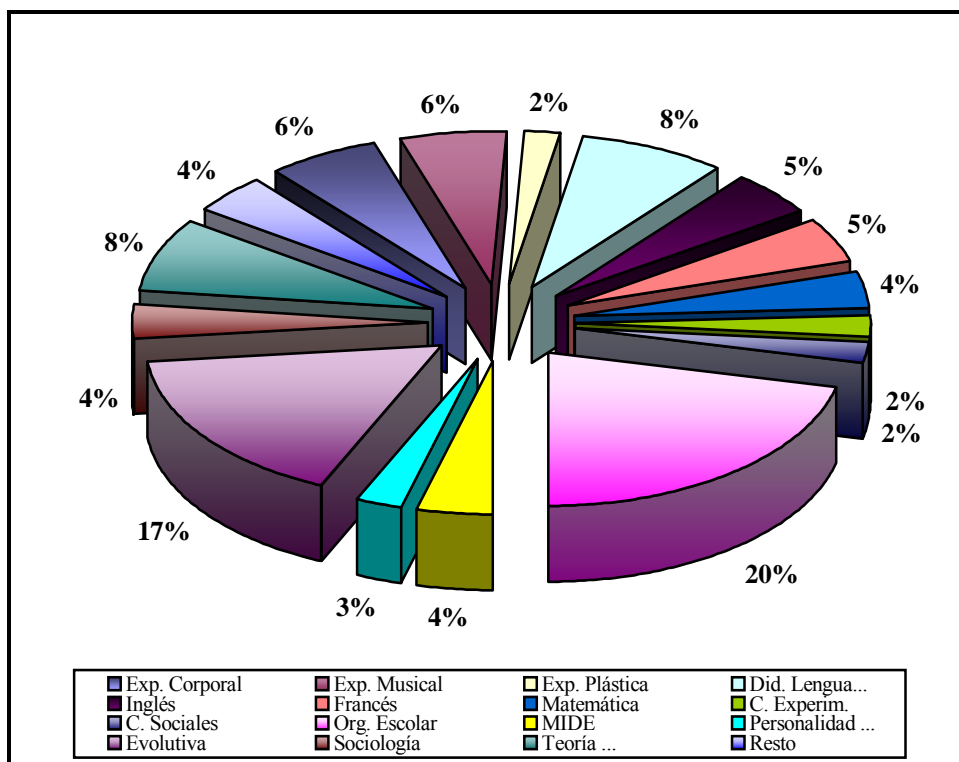
Nos encontramos con un centro en el que imparten docencia más de 200 profesores/as adscritos a 25 áreas de conocimiento. De estas áreas, 20 de ellas tienen carga docente de asignaturas troncales y obligatorias de universidad.

Tabla 3. Distribución de los créditos de docencia asignados en las diversas áreas

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Créditos de docencia: Asignaturas Troncales y Obligatorias.
Antropología Social	4.5
Ciencias Políticas y de la Administración	0
Cirugía	0
Derecho Administrativo	0
Didáctica de la Expresión Corporal	64.5
Didáctica de la Expresión Musical	65
Didáctica de la Expresión Plástica	19.5
Didáctica de la Lengua y la Literatura	87
Idioma Extranjero: Inglés	50
Idioma Extranjero: Francés	50
Didáctica de la Matemática	43.5
Didáctica de las Ciencias Experimentales	23.25
Didáctica de las Ciencias Sociales	23.25
Didáctica y Organización Escolar	228
Economía Aplicada	6
Educación Física y Deportiva	6
Filología Española	6
Historia del Arte	4.5
Medicina	4.5
Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Educación	45
Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	28
Psicología del Comportamiento	0
Psicología Básica	12

ÁREA DE CONOCIMIENTO	Créditos de docencia: Asignaturas Troncales y Obligatorias.
Psicología Evolutiva y de la Educación	177
Psicología Social	0
Sociología	40.5
Teoría de la Historia de la Educación	84
TOTAL	1153

Gráfico 2. Representatividad de la áreas de área de conocimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación en función de su carga docente troncal y obligatoria.



El número de alumnos/as matriculados supera los 6.000 en las siguientes titulaciones:

Tabla 4. Titulaciones impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Licenciaturas	Psicopedagogía Pedagogía
Diplomaturas	Maestro especialista en Audición y Lenguaje Maestro especialista en Educación Especial Maestro especialista en Educación Física Maestro especialista en Educación Infantil Maestro especialista en Educación Musical Maestro especialista en Educación Primaria Maestro especialista en Lengua Extranjera

La elección del centro donde realizamos el estudio estuvo motivada, fundamentalmente por que en él se aglutina profesorado con formación superior de muy diversos campos. Se pueden encontrar: físicos, químicos, matemáticos, lingüistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos,...

Ésta mezcla nos permite estudiar las creencias sobre la evaluación del profesorado en un microcosmo que hace una representación a pequeña escala de las distintas facultades de la Universidad de Granada.

Pero además, en esta Facultad encontramos otros elementos en los que queremos descubrir el efecto de las creencias sobre evaluación:

- a) Nos encontramos con un centro altamente masificado, lo que implica un esfuerzo especial del profesorado cuando evalúa o valora.
- b) Es una Facultad en la que se mezclan Licenciaturas y Diplomaturas.
- c) El profesorado está compuesto por sujetos con mucha experiencia docente, pero también se ha producido una amplia incorporación de profesores que comienzan su experiencia docente.

No podemos terminar este apartado sin mencionar un aspecto que nos parece esencial. Cuando el conocimiento de algo es incierto acudimos a nuestras

creencias. Éstas se basan en nuestras experiencias. Cuando los sujetos, como los de esta Facultad, que van a dedicarse fundamentalmente a la educación, tengan que realizar una evaluación acudirán a los conocimientos, pero si éstos no son suficientes utilizarán sus creencias sobre evaluación que, entre otros elementos, se constituye a partir de cómo ellos han sido evaluados.

Delimitar las creencias del profesorado universitario en el aspecto evaluativo sería punto clave para conocer cómo se prepara al alumnado para ejercer la evaluación.

3. Objetivos del estudio

Nuestro estudio parte de una duda clave. ¿Qué creencias tiene el profesorado universitario sobre la evaluación educativa?

Pretendemos dar respuesta a la pregunta cubriendo tres objetivos generales relacionados con el estudio de la creencia:

- 1) Conocer las creencias que los profesores/as consideran afectan al proceso evaluativo.
 - Configurar y construir un instrumento que sirva al profesorado para explicitar su grado de creencia.
 - Determinar como el profesorado conceptualiza su actividad y las posibles repercusiones que ésta pueda tener para él mismo y para el alumnado.
 - Poner de manifiesto las creencias del profesorado sobre los elementos constitutivos de la evaluación en el campo de los aprendizajes (contenidos, objetivos...).

- Acercarnos a la comprensión de cómo el profesorado entiende y utiliza las diversas técnicas e instrumentos que se usan para realizar una evaluación efectiva.
- Conocer las creencias sobre los procesos formativos en evaluación y las necesidades evaluativas que experimentan.
- Establecer las posibles influencias en el proceso evaluativo que el profesorado cree que pueden afectar a esta actividad.
- Conocer las creencias sobre el grado de satisfacción.
- Determinar si las creencias del profesorado sobre evaluación son significativamente distintas atendiendo a criterios formativos, vivenciales o personales.
- Establecer cual es la finalidad prioritaria de la evaluación en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

2) Conocer las creencias sobre evaluación que los profesores/as expresan de manera oficial en los programas de las asignaturas.

- Determinar si cuáles son los planteamientos evaluativos del profesorado en la Facultad de Ciencias de la Educación y las posibles modificaciones o cambios que se llegan a producir en función del ámbito en que se ejerza.
- Establecer los criterios oficiales en los que se fundamenta la evaluación.

3) Determinar si existe coherencia entre lo que las profesoras/es dicen creer cuando se expresan “extraoficialmente” (cuestionario) y lo que reflejan de manera oficial en sus programas.

4. Las muestras

En ambos casos hablamos de una población finita compuesta por el profesorado que compone la plantilla de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

A partir de la selección de la población trabajamos con dos muestras distintas, cada una de las cuales nos aportará datos necesarios para cubrir los objetivos generales del estudio.

Como se deja ver en los objetivos que se proponen para esta tesis, los datos con los que vamos a trabajar se consiguen por dos vías. La primera, a través del análisis de los programas de las asignaturas troncales y obligatorias de universidad de las distintas titulaciones. La segunda, parte de las opiniones vertidas por el profesorado que imparte los programas citados anteriormente.

Decantarnos por las asignaturas troncales en lugar de hacer un muestreo de todas las posibles (troncales, obligatorias y libre configuración) se justifica sobre la base de las siguientes razones:

- Estas materias son cursadas por todos los alumnos de la correspondiente titulación y no, únicamente, por los que así lo desean.
- El profesorado que las imparte no suele cambiar. Entre otras causas influiría el criterio de que, para ser titular, se necesita un perfil que se ajuste a una asignatura troncal u obligatoria de la Universidad. Durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 los cambios de profesores/as que cambian en la docencia de estas asignaturas no superan el 1,25 %.

- Las asignaturas optativas o de libre configuración admiten modalidades de evaluación que, aunque interesantes, no son representativas del conjunto.

En la siguiente tabla queda reflejada la composición de la muestra de las materias cuyos programas analizaremos en las distintas titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tabla 5. Número de materias cuyos programas son analizados.

		Curso	Materias (muestra)	Materias (Títulos)	Materias (Dip./Lic.)	Materias (totales)
Diplomatu ras	Audición y Lenguaje	1º	8	20	160	197
		2º	8			
		3º	4			
	Educación Especial	1º	8	21		
		2º	7			
		3º	6			
	Educación Física	1º	8	25		
		2º	9			
		3º	8			
	Educación Infantil	1º	7	23		
		2º	11			
		3º	5			
	Educación Musical	1º	9	25		
		2º	10			
		3º	6			
Educación Primaria	1º	10	23			
	2º	7				
	3º	6				
Lengua Extranjera	1º	9	23			
	2º	9				
	3º	5				
Licenciatu ras	Pedagogía	1º	8	27	37	
		2º	8			
		3º	4			
		4º	7			
	Psicopedagogía	1º	7	10		
		2º	3			

Aunque el número total de materias que aparecen en la tabla es de 197, nosotros trabajamos, realmente, con 155 programas, al establecer dos correcciones:

- a) Existen 8 asignaturas troncales comunes a las titulaciones de magisterio en las que los departamentos responsables, ofrecen programas comunes.
- b) Una segunda corrección se debe a la titulación de Lengua Extranjera que aporta 6 programas más de los indicados en la tabla debido a que algunas asignaturas se deben adaptar a las dos especialidades que se ofrecen, inglés o francés.

De forma más detallada, en el ANEXO 1 aparecen los nombres de las asignaturas por titulaciones y cursos.

La selección de los programas determina cual es el profesorado que forma parte del estudio. Aquí introducimos otro criterio que debe cumplir esta muestra. Consideramos que solo podrá formar parte de la muestra aquel profesor o profesora cuyo departamento está ubicado en la misma Facultad. Esta restricción se justifica ya que la creencia está muy afectada por las experiencias del entorno. Consideramos que el profesorado que refleja mejor las creencias en ciencias de la educación será aquel que ejerce la mayoría de su actividad profesional en el entorno de dicha Facultad.

Así, los 17 departamentos implicados en la docencia quedan reducidos a un grupo de 11.

Tabla 6. Número de profesores en el estudio y nivel de respuesta final.

Departamentos	N° Profesores			
	En el Dpto.	En el estudio	Que responden	En % que responden
Antropología y Trabajo Social	4	1	0	0,00
Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal	28	28	13	46,43
Didáctica de la Lengua y la Literatura	18	18	6	33,33
Didáctica de la Matemática	15	13	7	53,85
Didáctica de las Ciencias Experimentales	10	7	5	71,43
Didáctica de las Ciencias Sociales	9	4	3	75,00
Didáctica y Organización Escolar	28	23	18	78,26
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	12	9	9	100
Psicología Evolutiva y de la Educación	24	19	10	52,63
Sociología	9	6	0	0,00
Teoría e Historia de la Educación	16	15	12	80,00
TOTAL	173	143	83	58,04

La muestra invitada de profesores/as asciende a 143 sujetos, cantidad que consideramos muy representativa teniendo en cuenta que según la Memoria de Gestión de 2000 de esta Facultad, el número total del profesorado que imparte docencia en ella es de 208, lo que implica que estamos trabajando con el 73,1 % de la población.

La muestra de sujetos invitada es de 143 de los que obtuvimos respuesta de 83 sujetos, lo que representa el 39,90 % de la población. Si tuviéramos que definir el proceso de selección de la muestra, el más parecido sería el muestreo intencional.

5. Variables implicadas en el estudio

A continuación indicamos las variables que vamos a contemplar a la hora de hacer inferencias a partir de los resultados obtenidos.

- Nivel en el que se imparte la docencia: La sociedad sanciona como algo prestigioso la presión de una cualificación. Si esta es superior se valora más, se le supone un prestigio social. La diferencia entre carrera de ciclo corto y carrera de ciclo largo puede establecer diferencias con el prestigio. En esta variable vamos a establecer dos valores: licenciatura y diplomatura.

- La experiencia tiene importancia en la evaluación, con el tiempo el profesorado va fijando sus creencias, en este sentido procuramos ver si existen diferencias respecto a los años de docencia, tanto universitaria como extrauniversitaria.

- Formación del profesorado: La creencia actúa cuando el conocimiento no es firme. Si el profesorado tiene una formación sólida en todos los aspectos que implican realizar una evaluación no tiene que recurrir a las creencias. En ésta variable vamos a tener en cuenta dos niveles. Licenciado y doctor. No consideramos titular y catedrático ya que tiene un carácter marcadamente administrativo.

- Género: es una variable muy estudiada en el campo de la investigación educativa (Colás, 2001; Hidalgo, 2001; Rebollo, 2001). En la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, el número de mujeres matriculadas representa el 74,01% mientras que los hombres representan el 25,99 %. Diversas corrientes de pensamiento

consideran que hombre y mujer conceptualizan su mundo de manera distinta.

- Área de conocimiento a la que se pertenece: Las áreas de conocimiento engloban sujetos que tienen perfiles profesionales similares. En este caso los niveles de la variable coinciden con los de los departamentos que forman parte de nuestro estudio y que aparecen en las tablas anteriores.

Capítulo 6

La construcción del instrumento y su adecuación técnica

1. La génesis del instrumento	163
1.1 Estructura del instrumento	171
2. Construcción de las cuestiones	180
2.1. Escala de medida	189
3. Validación del instrumento y fiabilidad	190
3.1. Validez	190
3.1.1. Validez de contenido	191
3.1.2. Validez de constructo	193
3.2. Fiabilidad	201
4. Procedimientos de recogida de información	203

1. La génesis del instrumento

Para cubrir el primer objetivo general del estudio era necesaria la construcción de un instrumento a través del cual se pudieran detectar las creencias del profesorado sobre evaluación.

Rokeach (1968) considera que la comprensión de las creencias requiere hacer inferencias sobre estados subyacentes de los individuos. El problema se presenta porque las creencias actúan en muchos casos sin que el sujeto tenga conciencia de ello. Nos encontramos con que, a menudo, un profesor/a es incapaz o no quiere, por diversas razones, representar sus creencias.

En consecuencia, como las creencias no pueden observarse o medirse directamente, lo haremos a través de un cuestionario en el que el profesorado expresa sus consideraciones y dice lo que hace sobre la evaluación que realizan al alumnado.

Buendía, Colás y Hernández (1997), consideran que en la elaboración de un instrumento de medida de estas características se tienen que tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Establecer cuestiones para la identificación y clasificación como género, nivel de estudios.
- Determinar cual será el tipo de pregunta a realizar, dependiendo de aspectos como la forma de su administración, el tipo de información que estamos buscando,...
- Establecer un orden adecuado en la pregunta.
- Determinar el número de preguntas necesario.
- La redacción de las preguntas de la forma más clara y sencilla posible.
- Establecer los aspectos formales del instrumento, márgenes, tipo del letra, aspectos,...
- Redactar las instrucciones y escritos necesarios para su cumplimentación.

Pero previamente es necesario delimitar directamente los aspectos sobre los que se quiere incidir. Para conseguir esto se pusieron en marcha dos vías de actuación. La primera consistió en un análisis de la literatura existente que se ha generado alrededor del tópico evaluación, con el fin de detectar los diversos aspectos constitutivos y configuradores del proceso evaluativo, y, en consecuencia, aquellos aspectos donde es necesario conocer la fuerza con que arraigan las creencias.

Paralelamente al análisis de la literatura, se realizan dos investigaciones con las que se pretendía detectar los aspectos que el profesorado considera relevante en la evaluación.

La primera de las investigaciones se centra en el profesorado de secundaria (Buendía, Carmona, González, López, 1999) y la segunda, realizada posteriormente (Buendía y López, 1999) estaba focalizada en el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En este segundo estudio se analiza la opinión de 33 profesores/as de tres de los departamentos de dicha facultad mediante una entrevista semiestructurada, que posteriormente se sometió a un análisis cualitativo.

La entrevista partía de siete grandes preguntas que abordaban los tópicos más generales en el ámbito de la evaluación:

- ¿Qué cree que se debe evaluar en los alumnos?
- ¿Qué finalidad cree que debería tener la evaluación de los alumnos?
- ¿En qué momento cree que se puede evaluar?
- ¿Cómo cree que se debe evaluar? ¿Qué técnicas e instrumentos cree que se deben utilizar?
- ¿Qué cree que se necesita para hacer una mejor evaluación de los alumnos?
- ¿Cree que sus alumnos/as, cuando terminen la carrera, habrían aprendido a evaluar?
- ¿Qué cree que es evaluar?

El análisis de los datos permitió concluir lo siguiente:

- a) El profesorado evalúa casi siempre contenidos. El gran número de alumnos dificulta otras acciones.
- b) La evaluación tiene una finalidad formativa y sumativa, pero el profesorado se decanta por la segunda.
- c) Se considera que la evaluación inicial, continua y final, debe aplicarse en la universidad, pero a no ser que los grupos sean reducidos solo es posible realizar una evaluación final.
- d) Como instrumento de evaluación se utiliza fundamentalmente el examen escrito de preguntas abiertas, lo que se puede complementar con trabajos individuales o grupales y, en algunos casos, de manera poco sistemática, se utiliza la observación.

- e) En esta Facultad se necesitan más espacios, grupos de alumnos/as menos numerosos y el profesorado manifiesta poseer necesidades formativas sobre evaluación.
- f) Se considera que la formación teórica que se da en evaluación al alumnado no garantiza el dominio de esta. Las prácticas y las experiencias son los verdaderos elementos formativos que harán que el sujeto llegue a cambiar los esquemas evaluativos que posee.

Como síntesis de la literatura revisada y de las investigaciones comenzamos a construir el instrumento que aborda tres grandes áreas:

1. La evaluación como un proceso que se desarrolla en fases y las distintas implicaciones que se derivan del término en función de los criterios utilizados y de la finalidad que pretenda conseguir.
2. La consideración del profesor/a como profesional en su trabajo y, en consecuencia, el dominio que debe poseer de las distintas acciones que lleva su trabajo. En este sentido, la universidad pretende determinar la eficiencia de este profesional y las actuales corrientes de calidad en la universidad manifiesta la necesidad del análisis del trabajo del profesor y en consecuencia de entre otras la evaluación que realiza a sus alumnos.
3. Una tercera opción para configurar el instrumento se relaciona con los aspectos vitales de los sujetos. La evaluación que el profesorado universitario hace tiene una repercusión social, tanto para el profesorado (satisfacción en el trabajo, desarrollo profesional...) como para el alumnado que ve condicionado su futuro profesional.

Partiendo de la consideración de que cualquier acto de valoración supone en la persona que valora la posesión, más o menos clara, de un patrón o norma que permita atribuir un valor de los muchos posibles, a la realidad, sería esencial determinar cómo se fijan dichas normas o patrones, en funciones de valores

absolutamente personales, que pueden llegar a atribuir valor a ciertos objetos por una significación meramente sentimental.

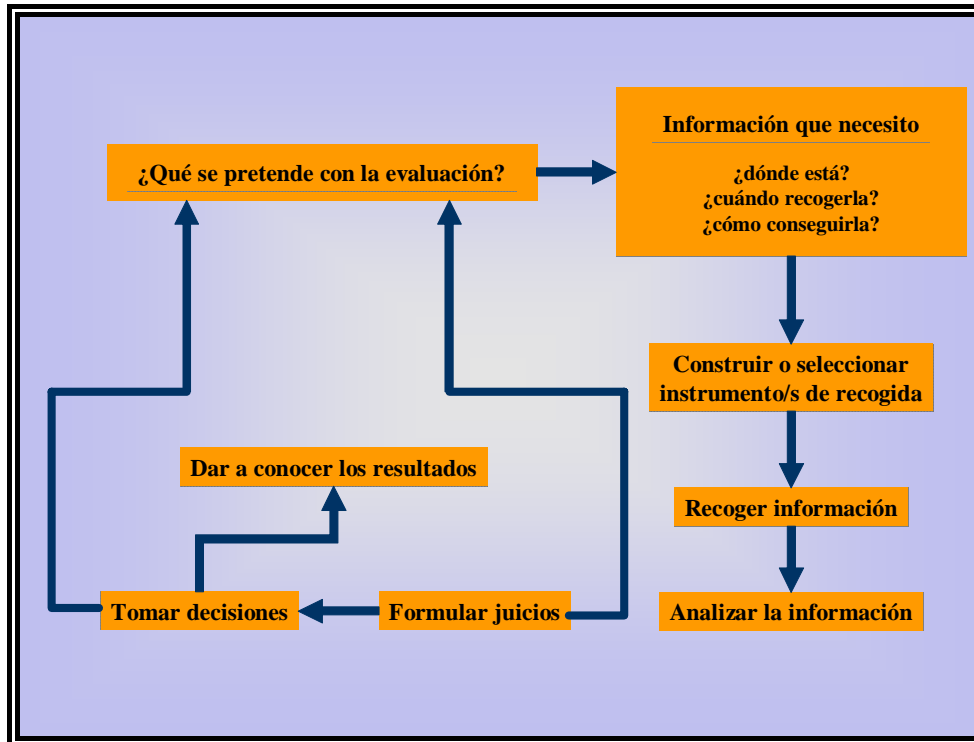
Lo sentimental no excluye los datos. Es preciso disponer de algún tipo de información que nos permita la valoración u en consecuencia proyectamos las normas.

Surgen tres elementos que, a la vez, se constituyen en etapas de evaluación: una recogida de información, una valoración de la misma y una toma de decisiones. Eso sí, tanto aquellas como éstas se hallan condicionadas por la valoración, momento central del proceso.

Sin embargo, al menos en el caso de ciertas realidades a evaluar, existe un momento/elemento nuevo y previo, que es el de fijación de lo que se desea. Puede estar muy claro, con lo que se facilita la tarea de recogida de la información, o muy difuso o poco definido, con lo que tanto ésta como la valoración y la decisión, entran en un proceso confuso, turbulento y que, con frecuencia, acaba en fracaso, bien porque no se decide, bien porque la decisión es considerada a errónea.

Gráficamente los elementos del proceso de evaluación se estructurarían como sigue:

Ilustración 5. Estructura del proceso de evaluación.



Con el gráfico intentamos expresar que:

- a) La evaluación es instrumental, es un fin en sí misma. ¿Qué vamos a evaluar y con qué fines lo vamos a hacer? Sería interesante tener muy claro las decisiones que vamos a tomar.
- b) Tenemos unos patrones claros que es necesario comparar con algo a partir de la información: ¿Dónde? Físicamente : aula-calle-espacio exterior. También nos referimos con este término a quién puede aportarnos la información y sus características (edad, nivel de comprensión...) ¿Cuándo? La información se cambia en un segundo. Es distinta de un momento a otro dependiendo de lo que se pretenda evaluar. No se puede evaluar un servicio antes de que empiece a funcionar. No se puede evaluar los conocimientos de los que parte un sujeto al final de curso. ¿Cómo? De que manera. Preguntando directamente, Observando, mediante una prueba...

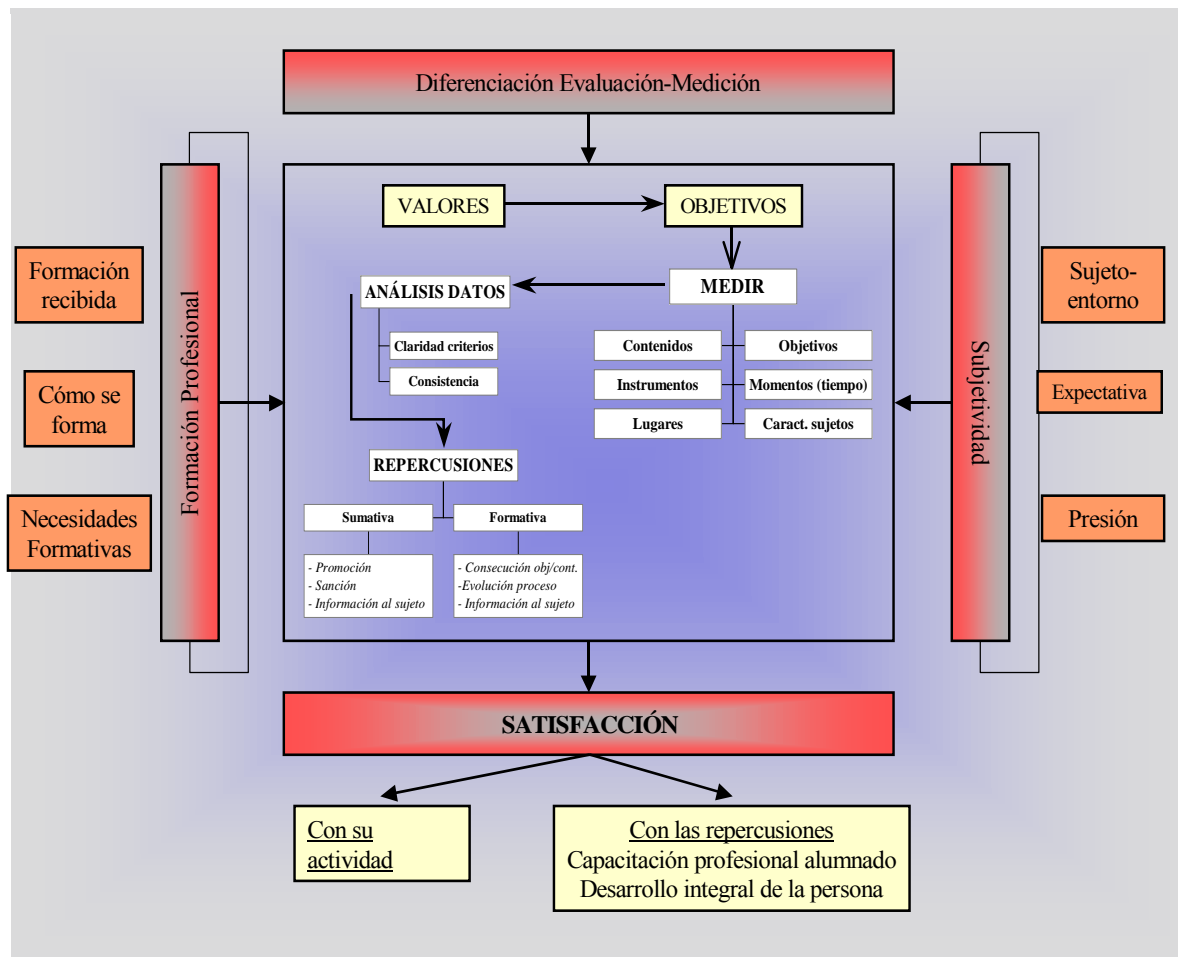
- c) Lo anterior se concreta en un instrumento de medida, que tenga las suficientes garantías de fiabilidad y validez, es decir, nos asegura que la información es “buena”, que representa la realidad que evalúa. El instrumental lo podemos construir nosotros (típico examen) o seleccionar uno ya existente (test). Tenemos que tener en cuenta que todo instrumento por muy bueno que sea comete errores de medida.
- d) Ya en el campo aplicamos nuestro instrumento o instrumentos para conseguir la mayor cantidad de información que tengo, que ver con lo que deseamos. La información obtenida también nos puede llevar a error por diferentes causas: incompleta, falsa...
- e) Los datos se interpretan y se emiten juicios, siempre sin perder de vista el elemento de la subjetividad y de los posibles errores. Los datos analizados se confrontan con los patrones y como consecuencia emitimos los juicios de valor que pueden verse influidos por aspectos subjetivos (me cae bien o mal).
- f) Evaluamos para tomar decisiones, para actuar en un sentido u otro.
- g) Tanto la formulación de juicios como la toma de decisiones puede ser la causa de la planificación o de generar de nuevo el proceso.

Como proceso, la evaluación se puede aplicar a cualquier aspecto de la realidad educativa con una intención de mejora. Se puede evaluar el funcionamiento de la facultad, de un programa, la comprensión de un concepto,... Pero en la actividad del profesorado, la función más recurrente de la evaluación se realiza con el proceso enseñanza-aprendizaje. Será esta función el principal foco de interés de nuestro instrumento, pero no el único.

Nuestro interés en las creencias del profesorado universitario en el aspecto evaluativo se enmarca de la siguiente manera:

- El proceso de evaluación en sí donde hacemos diferenciaciones entre lo que es valioso, los objetivos, el proceso de mediación, el proceso de análisis de datos y los efectos de las decisiones.
- El primer gran bloque se ve afectado por el elemento de la subjetividad y la capacidad que el profesorado tenga para la evaluación.
- El resultado final de la evaluación permite al profesorado sacar unas conclusiones respecto a su propia actividad y con las repercusiones que esta tiene.

Ilustración 6. Síntesis de los bloques del instrumento utilizado.



La ilustración anterior pretende ser la síntesis de los diversos bloques que se establecieron en nuestros instrumentos.

1.1. Estructura del instrumento

El siguiente paso en el proceso de construcción del instrumento fue fijar su estructura en diversos apartados y generar los puntos centrales de interés o dudas, que deseábamos tratar en cada uno de los apartados.

A) El proceso de la evaluación

a.1. Valoración de los estudios universitarios.

Evaluar implica determinar si algo es o no valioso. Asignamos valor a las cosas comparándolas con un patrón social (que varía según el grupo al que pertenecemos) que cada sujeto asimila y matiza. A partir de esta idea nos cuestionamos:

- Es valioso para la sociedad lo que se enseña en la universidad.
- Es valioso para el sujeto lo que se le enseña en la universidad.
- El valor procede del prestigio social.
- Poseer una titulación es prestigioso.
- Poseer un título implica una mayor y mejor integración en la sociedad.
- Es más valioso que otro tipo de estudios.
- Universidad implica perpetuar lo existente o ser motor de cambio.
- Universidad encorseta los conocimientos.
- Se adquiere una formación que no se puede conseguir de otra forma.
- Existen otras experiencias más formativas que la universidad.
- La educación superior es valiosa.

a.2. Metas a alcanzar y valor.

Si el profesorado marca una serie de metas o fines a alcanzar en su asignatura...

- Qué sentido tiene evaluar en la carrera.
 - Hacer algo que es un requisito del trabajo.
 - Determinar el nivel alcanzado por el sujeto.
 - Determinar qué sujetos son los mejores.
 - Formar al sujeto.
 - Seguir el proceso de aprendizaje del sujeto.
- Es diferente la evaluación universitaria a la de otros niveles.
- Cómo determinas los objetivos a conseguir en tu asignatura.
- Se ajustan esos objetivos a la realidad.
- Los consigues todos.
- Los objetivos determinan el nivel profesional y/o personal de los alumnos.

a.3. Recogida de información.

Fase del proceso de evaluación en la que se recogen datos de la manera más precisa posible. En esta fase se tienen en cuenta los siguientes apartados:

a.3.1. Contenidos

Que el profesorado determina para cada una de las materias y que después ha de reflejar para valorar, evaluar el nivel alcanzado por el alumnado.

- Tipos de contenidos: Procedimentales, actitudinales...
- ¿Se evalúan sólo contenidos relacionados con el conocimiento?
- Se desarrollan todos los contenidos del programa
- Se evalúan contenidos no desarrollados por el profesor / no desarrollados en clase
- Se pueden desarrollar los contenidos en el cuatrimestre.

- Se pondera la importancia de los contenidos
- Se reflejan en las tablas de especificaciones

a.3.2. Objetivos.

El proceso de enseñanza aprendizaje está delimitado por los objetivos marcados. Normalmente son entendidos como las manifestaciones en las que se miden las conductas y determinarán qué vamos a evaluar. Es por tanto necesario conocer cómo se han tenido en cuenta cuando se evalúa:

- Se es exhaustivo a la hora de determinar los objetivos
- Se tienen criterios claros, específicos para determinar los objetivos a medir.
- Se pondera la importancia de los contenidos
- Se evalúan los objetivos esenciales
- Existe posibilidad de medir todos los objetivos.
- Se reflejan adecuadamente en las tablas de especificaciones

a.3.3. Instrumentos.

Vendrían a ser las redes con las que recogemos la información en la que basamos nuestra toma de decisiones. Sus características y estructura filtran el tipo de información y determinan el tipo de datos que podemos manejar. A partir de aquí nos planteamos:

- Qué tipo de técnicas se utilizan.
 - Pruebas (cuestiones representativas).
 - Observación (se estudia el comportamiento).
 - Encuesta (estímulos y experiencias).
 - Sociometría (relaciones del sujeto con el grupo).
 - Trabajos (teórico o prácticos; individuales o en grupo).

□ Es necesario diferenciar individualmente en los trabajos en grupo.

- “Exámenes” contruidos por el profesorado (pruebas objetivas, pruebas orales, pruebas desarrollo y/o ensayo).
- Se construye el instrumento pensando en el sujeto.
- Se estudia tiempo necesario, materiales, nº cuestiones...
- Se estudia validez y fiabilidad que puede tener el instrumento
- El instrumento deja claro que se le pide al sujeto y cómo se va a traducir en números y los criterios a seguir para hacerlo.

a.3.4. Momentos (tiempo).

La información que hay que recoger será distinta de pendiendo del aspecto que queremos evaluar y para qué utilizamos esa información. La concepción tradicional de la evaluación establece tres momentos esencialmente distintos sobre los que se reflexionó expresando las siguientes dudas:

- Se realiza la evaluación inicial
- Es necesario realizarla
- Se puede realizar de manera efectiva con los condicionantes de la FCE
- Se realiza la evaluación continua
- Es necesario realizarla
- Se puede realizar de manera efectiva con los condicionantes de la FCE
- Se realiza la evaluación final
- Es necesario realizarla
- Se puede realizar de manera efectiva con los condicionantes de la FCE

a.3.5. Lugares.

Al igual que las circunstancias temporales, las espaciales también ejercen influencia en la evaluación. La ubicación espacial o el entorno social que rodea a la realización de la evaluación, nos lleva a plantearnos tres consideraciones:

- Los espacios destinados a la docencia permiten una evaluación
- Se copian los alumnos (vigilancia del profesorado)
- Condiciona el entorno el instrumento de evaluación utilizado

a.3.6. Características de los sujetos.

Si a veces evaluar afecta a objetos, en educación se relaciona esencialmente con sujetos. El factor humano, con toda su complejidad, caracteriza y configura la evaluación que realiza el profesorado.

- Se tienen en cuenta esas características específicas.
- Se tienen en cuenta los condicionantes del sujeto (poco tiempo para preparar la asignatura, muchos exámenes, muchas asignaturas...)
- La edad o el curso
- Estudios de procedencia o que se le suponen.

a.4. Análisis de los datos.

Este proceso viene determinado por la transformación de la información en datos, generalmente numéricos, que nos dan cuenta del grado en que se posee la característica o conducta medida. Si los datos no son representativos la evaluación partirá desde premisas falsas.

- Se tienen claros los criterios para realizar la asignación
- Se explicitan previamente los criterios antes de corregir.
- Se aplican los mismos criterios a todos los alumnos.

- Cuando se corrige se garantiza la estabilidad en la aplicación de los criterios o se ven alterados por elementos como el cansancio...

a.5. Decisiones.

Decíamos que la evaluación no tiene un fin en sí mismo, sino que pretende ser un medio. Se toman de decisiones una vez se han analizado los datos. Tradicionalmente se distingue entre decisiones formativas y decisiones sumativas.

a.5.1. Sumativa

Referida al alumnado, implica un juicio global sobre si el sujeto supera o no la asignatura.

- La evaluación que se hace tiene carácter sumativo
- Superar la asignatura implica el dominio
- Se informa suficientemente al alumnado de las calificaciones obtenidas
- Se permite la revisión
- Se explica la nota
- Consideras que el número de suspenso de tu asignatura es normal
- Consideras que el fracaso de los universitarios de esta facultad está en los límites aceptables.
- El fracaso escolar es culpa del alumnado
- El fracaso escolar es culpa del profesorado
- El fracaso es culpa de cualquier otra cosa
- Cuando se realiza en tutorías, en clase, en casa

a.5.2. Formativa.

Se tomarán decisiones formativas cuando estas conduzcan a acciones encaminadas a la mejora del proceso didáctico por el que el sujeto aprende. En estas acciones son importantes aspectos como;

- Cuando se realiza
- Se realiza la evaluación para determinar dónde puede tener el sujeto problemas
- Se evalúa el proceso de aprendizaje
- Se introducen las acciones necesarias para que el sujeto lo supere.
- Se introducen acciones necesarias para que mejore el grupo.

B) Efectividad del proceso

La obligación de la universidad como entidad que se encarga de formar profesionales que han de incorporarse al mercado de trabajo nos lleva a plantearnos dos interrogantes esenciales.

- Se asegura la capacitación profesional.
- La capacitación profesional debe ser la única meta.

C) Formación

Desde el punto de vista de la capacitación del profesorado para realizar sus funciones, era necesario conocer cual ha sido su preparación, su formación se ha visto completada en distintos períodos.

c.1.Durante la carrera.

En los estudios superiores que se han realizado para alcanzar la licenciatura que le permite impartir docencia universitaria y, por tanto evaluar.

- Qué preparación específica tuviste en tu licenciatura.
- Qué preparación específica tuviste en el doctorado (si lo tienes)
- Evaluas como te han evaluado a ti durante tus primeros años como docente.

c.2. Cómo se forma.

En la capacitación profesional de un profesor/a, tiene importancia su formación según posibilidades e intereses de cada sujeto.

- Realizas cursos
- Aprendes de la experiencia
- Te has formado a través de la literatura existente
- Te has formado con la ayuda de compañeros

c.3. Necesidades formativas.

Aquellos aspectos que en el campo de la evaluación el profesorado siente que no domina, no tiene suficiente conocimiento o le interesa profundizar. Así nos planteamos la necesidad de cursos de formación: sobre contenidos, objetivos, construcción de instrumentos, recurso—literatura, aspectos generales de la evaluación.

D) Influencias (Subjetividad).

Aquellos elementos ajenos al mismo proceso de evaluación que pueden hacer cambiar la opinión del profesorado sobre las decisiones a tomar. Quedan reflejados sobre tres bloques:

d.1. Sujetos-entorno.

Influencias recibidas de los sujetos a los que se evalúa en el entorno en el que se realiza esta evaluación.

- Afinidad con los sujetos
- Consideraciones previas
- Curso en el que están
- Problemática personal (repetidor, pérdida beca, única asignatura que le queda...)
- Tamaño de los grupos
- Control de los grupos (que no sean muy revoltosos)

d.2. Expectativas.

Nos centramos en tres posibles influencias en la evaluación que parten de los aspectos que el profesorado genera a partir de sus vivencias.

- Las esperanzas que el profesorado tiene de consecución del logro por parte del alumnado
- Expectativas generadas a partir de la dificultad de la materia
- Expectativas por cómo se ha visto el desarrollo que se ha hecho

d.3. Propia percepción

Consideraciones objetivas o subjetivas que el profesorado siente que pueden condicionar su evaluación, que ejercen presión para modificar su evaluación en algún sentido.

- De la propia universidad para evitar altas tasas de fracaso
- Por prestigio: opinión de los alumnos; opinión de los compañeros.

E) Satisfacción

Grado de satisfacción del profesorado universitario con la evaluación que ha realizado a su alumnado. Desde este punto de vista relacionaremos la satisfacción con la consideración de su evaluación como efectiva.

- La evaluación que haces del alumnado asegura su capacitación profesional
- Tu evaluación asegura no solamente profesionales sino personas formadas integralmente.
- La evaluación que se hace de los alumnos asegura una formación íntegra de la persona.

2. Construcción de las cuestiones

Se transformaron los centros de interés expresados en el punto anterior en preguntas específicas. Para ello redactaremos las cuestiones en función de dos criterios:

- a) Puesto que estamos intentando que los sujetos expliciten sus creencias, consideramos de acuerdo con lo Rokeach (1968) que la mejor forma sería una estructura que implicara una respuesta del tipo “yo creo que...”. En este sentido decidimos incluir en todas las preguntas el término “crees”.
- b) Puesto que la respuesta dicotómica a la pregunta que pretendíamos hacer, nos parecía demasiado pobre, decidimos que no solo queríamos ver si el sujeto posee o no la creencia, si no que nos interesaba más ver el grado de intensidad de dicha creencia. Para esto introdujimos el término “en qué grado”.

En la primera redacción surgieron 102 (ANEXO 2) Cuestiones que se distribuyen de la siguiente manera.

Tabla 7. Número de cuestiones en cada elemento de análisis.

ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS	Nº de ítems
A) El proceso de la evaluación	73
a.1. Valoración de los estudios universitarios	6
a.2. Metas a alcanzar y valor	5
a.3. Recogida de información	38
a.3.1. Contenidos	6
a.3.2. Objetivos	5
a.3.3. Instrumentos	13
a.3.4. Momentos (tiempo)	9
a.3.5. Lugares	3
a.3.6. Características de los sujetos	2
a.4. Análisis de datos	4
a.5. Decisiones	20
a.5.1. Sumativa	14
a.5.2. Formativa	6
B) Efectividad del proceso	3
C) Formación	9
c.1. Durante la carrera	3
c.2. Como se forman	4
c.3. Necesidades formativas	2
D) Influencias (subjetividad)	12
d.1. Sujetos-entorno	5
d.2. Expectativas	4
d.3. Propia percepción	3
E) Satisfacción	5
TOTAL	102

A la vista de las 102 preguntas resultantes consideramos que el número de estas era muy amplio lo que, a nuestro juicio, podría tener dos aspectos negativos:

- La profusión de preguntas produciría cansancio en los sujetos y esto podría afectar a sus respuestas, provocando que estas sean poco meditadas e inconsistentes, que no concluyeran en el proceso reflexivo necesario para explicitar la creencia.
- La visión de un cuestionario tan amplio podría reducir el número de devoluciones o que en su caso, el instrumento no estuviera cumplimentado en su totalidad.

Decidimos, por tanto, reducir el tamaño del cuestionario, dejando aquellas cuestiones consideradas como esenciales. Para realizar esta criba se recurrió a un grupo de sujetos, diez profesores y profesoras universitarios, con más de diez años de experiencia docente, altamente conocedores de los aspectos relacionados con la evaluación por su trabajo investigador en esta campo.

Para expresar su criterio, junto con las cuestiones, se proporcionó una escala de respuestas que oscilaba entre 0 y 4. Se les pidió que dieran valor a cada pregunta según la importancia que para ellos tuviera el conocer la respuesta a cada cuestión.

El criterio de selección que, finalmente, se utilizó partió de la suma de puntuaciones de cada sujeto. Y se estableció un punto de corte. Se mantuvieron todas las cuestiones cuya medida de respuesta fuera igual o superior a 3,25, es decir, las consideradas altamente relevantes.

De esta manera se consiguió que el número final de preguntas que configuraron el cuestionario fuera de 78.

Su redacción y ubicación dentro de los aspectos establecidos quedó de la siguiente manera:

A) El proceso de la evaluación

a.1. Valoración de los estudios universitarios

1. ¿En qué grado crees que un individuo necesita una formación académica superior?
2. ¿En qué grado crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?
3. ¿En qué grado crees que las titulaciones en las que impartes docencia son prestigiosas?
4. ¿En qué grado crees que es prestigioso poseer un título universitario?
5. ¿En qué grado crees que la universidad aporta conocimientos innovadores a la sociedad?
6. ¿En qué grado crees que la universidad forma integralmente a los sujetos?

a.2. Metas a alcanzar y valor

7. ¿En qué grado crees que las metas que marcas son las más adecuadas para tu materia?
8. ¿En qué grado crees que las metas que te propones en tu asignatura se ajustan a la realidad?
9. ¿En qué grado crees que consigues alcanzar las metas propuestas en tu asignatura?
10. ¿En qué grado crees que las metas que te marcas en tu asignatura son indicadoras para la capacitación profesional del sujeto?
11. ¿En qué grado crees que las metas que te marcas en tu asignatura contribuyen a la formación integral de la persona?

a.3. Recogida de información

a.3.1. Contenidos

12. ¿En qué grado crees que tu evaluación se centra en determinar el nivel de

conocimiento alcanzado por los sujetos?

13. ¿En qué grado crees que los contenidos que evalúas han sido desarrollados adecuadamente en clase?

14. ¿En qué grado crees que tu evaluación refleja la mayor o menor importancia de los distintos contenidos de tu asignatura?

15. ¿En qué grado crees que la selección que haces de los contenidos que evalúas responde a la organización y estructuración que has hecho de dichos contenidos?

a.3.2. Objetivos

16. ¿En qué grado crees que tu evaluación refleja toda la gama de posibles objetivos que el alumnado debe dominar en tu asignatura?

17. ¿En qué grado crees que posees criterios claros para determinar la importancia que das a los distintos objetivos en la evaluación?

18. ¿En qué grado crees que con tu evaluación ponderas la importancia de los diversos objetivos?

19. ¿En qué grado crees que son esenciales los objetivos que evalúas?

20. ¿En qué grado crees que las circunstancias en las que se desarrolla tu trabajo condicionan la evaluación que haces de los objetivos?

a.3.3. Instrumentos

21. ¿En qué grado crees que para evaluar al alumnado necesitas utilizar pruebas (construidas por tí o ya elaboradas)?

22. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado basándote en tus observaciones de la clase?

23. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de entrevistas?

24. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de técnicas sociométricas?

25. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de trabajos individuales?

26. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de trabajos en grupo?

27. ¿En qué grado crees que tu evaluación se basa en los pruebas que construyes?
28. ¿En qué grado crees que los instrumentos que construyes están adaptados a las características de tu alumnado?
29. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta la relación entre el instrumento utilizado y el tiempo disponible para cumplimentar la prueba?
30. ¿En qué grado crees que los instrumentos que utilizas para realizar la evaluación son válidos y fiables?
31. ¿En qué grado crees que los instrumentos que utilizas condiciona la evaluación que haces?
32. ¿En qué grado crees que el alumnado tiene instrucciones claras sobre cómo utilizar el instrumento con que evalúas?
33. ¿En qué grado crees que los instrumentos que utilizas para evaluar traducen adecuadamente las respuestas del alumnado a “notas”?

a.3.4. Momentos (tiempo)

34. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación inicial en tu asignatura?
35. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación inicial en tu asignatura?
36. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación continua en tu asignatura?
37. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación continua en tu asignatura?
38. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación final en tu asignatura?
39. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación final en tu asignatura?

a.3.5. Lugares

40. ¿En qué grado crees que los espacios destinados a la docencia permiten una evaluación eficaz de tu asignatura?
41. ¿En qué grado crees que el entorno en el que trabajas determina el

instrumento de evaluación que utilizas?

a.3.6. Características de los sujetos

42. ¿En qué grado crees que cuando evalúas en tu asignatura has tenido en cuenta las características específicas del sujeto?

43. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta los condicionantes contextuales del sujeto (muchos exámenes, muchas asignaturas...) para evaluarlo?

a.4. Análisis de datos

44. ¿En qué grado crees que tienes claros los criterios de corrección que utilizas para poner nota?

45. ¿En qué grado crees que tus criterios de corrección han sido explicitados previamente a la corrección?

46. ¿En qué grado crees que durante el período de corrección mantienes los mismos criterios para todos los sujetos?

47. ¿En qué grado crees que tus criterios de corrección pueden variar por el exceso de sujetos a evaluar?

a.5. Decisiones

a.5.1. Sumativa

48. ¿En qué grado crees que realizas la evaluación para determinar el dominio de la asignatura alcanzado por el alumnado?

49. ¿En qué grado crees que el alumnado que supera tu asignatura tiene conocimiento suficiente de ella?

50. ¿En qué grado crees que informas satisfactoriamente al alumnado de la nota obtenida?

51. ¿En qué grado crees que es normal el número de suspensos de tu asignatura?

a.5.2. Formativa

52. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces del alumnado descubre las dificultades de aprendizaje que tiene?

53. ¿En qué grado crees que es necesario descubrir en tu asignatura las

dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado?

54. ¿En qué grado crees que atiendes las dificultades de aprendizaje individuales de los sujetos?

55. ¿En qué grado crees que introduces en tu docencia acciones que faciliten el aprendizaje de aquellos sujetos que tienen problemas?

56. ¿En qué grado crees que atiendes las dificultades de aprendizaje del alumnado de manera grupal?

57. ¿En qué grado crees que introduces en tu docencia acciones que faciliten el aprendizaje del alumnado de manera grupal?

B) Efectividad del proceso

58. ¿En qué grado crees que la evaluación que se realiza en esta Facultad asegura la competencia profesional de los sujetos que estudian en ella?

59. ¿En qué grado crees que en la universidad se debe evaluar la profesionalidad de los sujetos que forma?

C) Formación

c.1. Durante la carrera

60. ¿En qué grado crees que tus estudios universitarios te han capacitado para realizar una evaluación?

61. ¿En qué grado crees que los estudios de tercer ciclo (doctorado) han contribuido o pueden contribuir a mejorar tu capacidad para evaluar?

c.2. Cómo se forman

62. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por cursos específicos realizados?

63. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por tu experiencia?

64. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por la

lectura de la literatura existente?

65. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por cómo lo hacen tus compañeros/as?

c.3. Necesidades formativas

66. ¿En qué grado crees que necesitarías cursos formativos sobre cómo realizar la evaluación de tu alumnado?

D) Influencias (subjetividad)

d.1. Sujetos-entorno

67. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por tu afinidad con el alumnado?

68. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta curso, ciclo o edad a la hora de evaluar?

69. ¿En qué grado crees que la problemática personal del alumnado (repetidor, pérdida de beca, única asignatura para terminar...) puede hacerte variar los resultados de tu evaluación?

70. ¿En qué grado crees que grupos grandes de alumnos/as pueden influir en la evaluación que haces?

71. ¿En qué grado crees que el comportamiento (actitud) en clase del alumnado puede influir en la evaluación que les haces?

d.2. Expectativas

72. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por las expectativas que tienes del alumnado?

73. ¿En qué grado crees que tu evaluación varía según los estudios de procedencia o conocimientos que se le suponen al alumnado?

d.3. Propia percepción

74. ¿En qué grado crees que la evaluación haces se puede ver influida por las

tasas de fracaso de los universitarios en esta Facultad?

75. ¿En qué grado crees que la opinión que tiene el alumnado de ti puede influir en la evaluación que haces?

76. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por la opinión que puedan tener tus compañeros de ti al ver los resultados?

E) Satisfacción

77. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces de tu asignatura es efectiva?

78. ¿En qué grado crees que evalúas para dar respuesta a un requisito de tu trabajo?

2.1. Escala de medida

Como ya hemos indicado pretendíamos establecer en qué grado un sujeto dice tener una creencia. Consideramos que la respuesta más fácil y rápida a las preguntas cerradas que planteamos, se conseguiría utilizando una escala de tipo Likert (Colás y Buendía, 1992).

Los modelos de esta escala utilizados habitualmente oscilan entre dos y seis respuestas, aunque lo más habitual es cinco o número impar. En nuestro caso seleccionamos seis respuestas que oscilaban entre el 1 y el 6, es decir, opción par de posibilidades.

Consideramos que, al ser la creencia un elemento que al sujeto le cuesta hacer consciente, si las opciones fueran impares, se podría utilizar el valor central como comodín en la respuesta. Siendo ser opciones pares el sujeto “tiene que decantarse” al no encontrar el valor central.

Una segunda ventaja que representaba la escala de seis opciones de respuesta era que, en principio, podría permitir que los individuos afinaran más a

la hora de indicar el grado o la fuerza con que creen lo que aparece en la pregunta.

3. Validación del instrumento y fiabilidad

Una vez determinados los aspectos que se debían recoger en el instrumento se procedía a estudiar la validez y fiabilidad del mismo.

3.1. Validez

La validez se refiere al conjunto de pruebas y datos que han de recogerse para asegurar que nuestro instrumento mide lo que queremos medir (Colas y Buendía, 1992; Thorndike y Hagen, 1989).

Tradicionalmente se han distinguido tres tipos:

- a) Validez de contenido: que se alcanza en la medida que las cuestiones que integran el instrumento sean representativas de la cantidad de las conductas posibles.
- b) Validez de constructo: supone responder a la pregunta ¿Qué mido? Se refiere a la precisión en que el instrumento mide un rasgo o característica. En nuestro caso, el constructo que queremos medir son las creencias sobre evaluación.
- c) Validez de criterio: ya sea concurrente o predictiva se utiliza para ver la correlación con otras pruebas que miden lo mismo, o con un criterio interno.

En nuestro caso el estudio de la validez se centra en la de contenido y en la de constructo. Ya que no habíamos establecido la comparación con ninguna otra prueba.

3.1.1. Validez de contenido

La validez de contenido de nuestro instrumento se garantiza a través de dos vías distintas, utilizadas de forma complementaria. Con el fin de que las conductas fueran representativas se hizo una revisión y análisis de la literatura existente sobre evaluación, junto con la ya mencionada entrevista semiestructurada a un grupo de profesores/as universitarios en la que se incidía en tópicos evaluativos relacionados con las preguntas qué, quién, cuándo, dónde... evaluar.

Para garantizar que los análisis previos hechos fueran realmente significativos y que el instrumento tuviera realmente validez de contenido, decidimos someter las cuestiones al criterio de jueces expertos.

El segundo paso requería previamente construir la que, en principio, podía ser la forma inicial del instrumento para el estudio de las creencias sobre evaluación. Así, se pasó el listado de cuestiones agrupadas por bloques a ocho jueces expertos, indicándoles que tenían que valorar tres aspectos distintos:

- Si las cuestiones eran representativas respecto al aspecto que queríamos medir.
- Si realmente las cuestiones establecían una relación clara entre lo que preguntaban y lo que se supone queríamos conocer.
- Y por último pretendíamos conocer la calidad técnica. Si la terminología utilizada en la relación era adecuada o podía inducir a los sujetos que contestaban, a error.

Los jueces respondieron de manera dicotómica, con un sí o un no, a los dos primeros aspectos. Los resultados de dichas respuestas aparecen en el ANEXO 2. A través del análisis de frecuencias de las respuestas se puede ver que todas las cuestiones fueron aceptadas mayoritariamente como representativas y coherentes, por lo que ninguno de los ítems tuvo que ser modificado o eliminado.

Desde el punto de vista de la calidad y adecuación técnica, las respuestas que debían dar los jueces eran de carácter abierto, ya que lo que pretendíamos era conocer los posibles errores terminológicos o de comprensión que pudieran dificultar la respuesta de los 78 ítems. En este caso, el cuestionario de respuesta de los jueces debía reflejar sus sugerencias de cambio. Éstas podían ir desde las sustituciones de términos hasta la expresión de la formulación de pregunta que consideraban sería más correcto.

Los cambios más sustanciales en la estructura del cuestionario se introdujeron a partir de este análisis, a través del análisis de las respuestas se concluyó que era necesario cambiar el encabezamiento de las cuestiones, que en todas ellas repetía “en qué grado crees que...”, para dejar una estructura más simple como “crees que...”.

El cambio está justificado ya que el instrumento final va acompañado de un protocolo para su respuesta, en el que se indica que lo que se pretende conocer es en qué grado se tiene una creencia. Además la aparición de la escala de respuesta del 1 al 6, que llevaba implícito la cuestión del grado, incidía aún más en este aspecto.

Consideramos que la modificación facilita la lectura y reduce la monotonía de las preguntas en un cuestionario tan amplio como este.

Una vez introducidas las modificaciones se hizo la versión definitiva del **Cuestionario de Creencias del Profesorado sobre la Evaluación**. Esta versión

definitiva también incluía una serie de variables (género, años de docencia...) que nos servirían posteriormente para realizar inferencias.

Por último se le añadieron al cuestionario las instrucciones y explicaciones necesarias para su cumplimentación.

La versión definitiva del cuestionario presentado se puede ver en el ANEXO 3. Esta versión fue pasada a un grupo piloto de 20 profesores, sin que se detectaran anomalías relevantes.

3.1.2. Validez de constructo

Para determinar la validez de constructo de un instrumento se han utilizado multitud de técnicas como el análisis de cluster, diseños experimentales, correlaciones... Pero es sin duda el análisis factorial, en sus dos vertientes (exploratorio o confirmatorio) el más utilizado (Martínez, 1996).

Nosotros nos hemos decantado por el estudio de la validez de constructo a través de este último método siguiendo las indicaciones de autores como García, Gil y Rodríguez (2000) y a Yela (1997).

El análisis factorial puede utilizarse como procedimiento para el estudio tanto de la validez de las inferencias hechas a partir de la aplicación de un instrumento de medida como de la fiabilidad de dicha medida.

Llegar a un buen modelo factorial requiere determinar los factores de mayor importancia, eliminando los que menos varianza expliquen o los de contenido menos general, o bien conseguir que varios factores con un bajo nivel explicativo altamente relacionados puedan solaparse, todo ello con la intención de ir definiendo gradualmente la muestra de variables que mejor representa al

dominio. En nuestro caso el análisis factorial, consideraremos que podía entrañar dificultades por la gran cantidad de elementos que abarca el instrumento.

Es necesario como primer paso, antes de realizar la factorización del modelo realizar cuatro análisis que garanticen si es factible continuar.

- a) Matriz de correlaciones. Uno de los requisitos que deben cumplirse para que el análisis factorial tenga sentido es que las variables estén altamente intercorrelacionadas. Si las relaciones entre los ítems son pequeñas, es poco probable que se encuentren factores comunes. En nuestro caso encontramos en la matriz que las correlaciones entre las variables próximas son altas, pero a medida que se distancian, aparecen muchas inferiores a 0,3. Esto puede ser un indicativo de que las variables ya son independientes entre sí, con lo que no habría necesidad de otras dimensiones ortogonales que nos definan elementos o aspectos independientes; o puede simplemente deberse a la amplitud del cuestionario. El grado de significación de cada una de las correlaciones está cercano a 0 y el determinante de la matriz de correlaciones es 0, lo que indica que el grado de intercorrelación es muy alto y en consecuencia adecuados para realizar un análisis factorial.

- b) La Prueba de esfericidad de Bartlett se emplea para probar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. Este tipo de matriz tiene unos en la diagonal principal y los demás valores son ceros, es decir, las correlaciones entre cada ítem consigo mismo valen uno, y con el resto de las variables son nulas. Tanto en esta prueba como en la siguiente, la no definición como positiva de la matriz no permite el cálculo.

- c) La Medida de adecuación muestral de KMO es otro indicador de la relación entre variables. Valores bajos en el índice de KMO desaconsejan la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre

pares de ítems no pueden explicarse a partir de otros ítems. Kaiser elaboró una escala en la que los índices KMO entre 0'9 y 1 se catalogan como “maravillosos”, entre 0'80 y 0'90 como “meritorios”, entre 0'70 y 0'80 como “medianos”, entre 0'50 y 0'60 como “bajos”, y entre 0 y 0'50 como “inaceptables”. Como ya hemos dicho la no definición de matriz positiva no garantiza el cálculo de este valor.

- d) Análisis de residuales. Un dato que nos informa acerca del grado de ajuste de los datos al modelo se refiere a la diferencia que existe entre las correlaciones observadas y las estimadas, es decir, los residuales. Mientras más se acerque el valor de estos a cero mejor es el ajuste de nuestros datos al modelo. En nuestro caso encontramos 230 residuos (7,0 %) mayores que 0,05. Valor, por tanto, muy positivo.

La aparición de indicios positivos en las pruebas preliminares nos hizo decantarnos hacia la búsqueda del modelo factorial.

Una vez establecidas las condiciones de aplicación se determinaron las comunalidades. Se denomina comunalidad a la proporción de varianza explicada por los componentes. En el caso del análisis de componentes principales las comunalidades iniciales son siempre igual a uno. Esto significa que con todos los componentes se explica totalmente la variabilidad en las respuestas de todas las variables. Junto con las comunalidades iniciales, se nos muestra los valores de las comunalidades cuando el número de componentes ha sido extraído. El valor de la comunalidad está comprendido entre cero y uno. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes.

Tabla 8. Comunalidades para cada variable.

Comunalidades			V26	1,000	,850	V54	1,000	,848
	Inicial	Extracción	V27	1,000	,841	V55	1,000	,825
V01	1,000	,792	V28	1,000	,857	V56	1,000	,873
V02	1,000	,786	V29	1,000	,827	V57	1,000	,881
V03	1,000	,784	V30	1,000	,878	V58	1,000	,800
V04	1,000	,858	V31	1,000	,797	V59	1,000	,834
V05	1,000	,899	V32	1,000	,852	V60	1,000	,880
V06	1,000	,833	V33	1,000	,835	V61	1,000	,814
V07	1,000	,878	V34	1,000	,819	V62	1,000	,848
V08	1,000	,862	V35	1,000	,877	V63	1,000	,913
V09	1,000	,806	V36	1,000	,738	V64	1,000	,844
V10	1,000	,822	V37	1,000	,839	V65	1,000	,848
V11	1,000	,884	V38	1,000	,796	V66	1,000	,828
V12	1,000	,782	V39	1,000	,821	V67	1,000	,845
V13	1,000	,813	V40	1,000	,840	V68	1,000	,797
V14	1,000	,805	V41	1,000	,893	V69	1,000	,808
V15	1,000	,811	V42	1,000	,830	V70	1,000	,843
V16	1,000	,839	V43	1,000	,848	V71	1,000	,832
V17	1,000	,891	V44	1,000	,872	V72	1,000	,854
V18	1,000	,799	V45	1,000	,880	V73	1,000	,815
V19	1,000	,830	V46	1,000	,796	V74	1,000	,810
V20	1,000	,871	V47	1,000	,828	V75	1,000	,851
V21	1,000	,837	V48	1,000	,819	V76	1,000	,867
V22	1,000	,916	V49	1,000	,839	V77	1,000	,810
V23	1,000	,907	V50	1,000	,839	V78	1,000	,827
V24	1,000	,835	V51	1,000	,768	Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		
V25	1,000	,925	V52	1,000	,894			
			V53	1,000	,800			

Como se puede apreciar en las tablas aportadas prácticamente la totalidad de las comunales están por encima del valor 0,8.

Nuestro siguiente paso fue la selección del método de extracción. Empleamos el método de componentes principales porque queríamos averiguar si los ítems de cada cuestionario se pueden resumir de alguna forma, es decir, si existe algo común entre ellos. Este método intenta agrupar los ítems en componentes que puedan explicar la mayoría de la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos. En investigación educativa se utiliza el criterio de considerar aquellos autovalores que poseen puntuaciones superiores a la unidad.

Tabla 9. Componentes principales para la extracción.

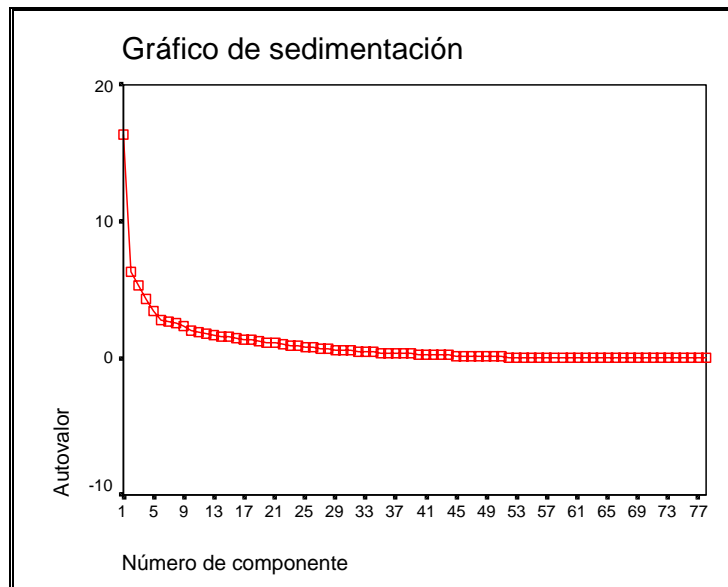
Compon.	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	16,386	21,008	21,008	16,386	21,008	21,008	10,396	13,328	13,328
2	6,370	8,167	29,175	6,370	8,167	29,175	4,972	6,374	19,702
3	5,348	6,857	36,032	5,348	6,857	36,032	4,706	6,034	25,736
4	4,311	5,527	41,559	4,311	5,527	41,559	3,280	4,205	29,941
5	3,428	4,395	45,954	3,428	4,395	45,954	3,219	4,127	34,068
6	2,816	3,610	49,564	2,816	3,610	49,564	3,206	4,110	38,178
7	2,721	3,489	53,053	2,721	3,489	53,053	3,102	3,977	42,156
8	2,542	3,259	56,312	2,542	3,259	56,312	2,944	3,775	45,931
9	2,362	3,028	59,340	2,362	3,028	59,340	2,744	3,518	49,449
10	2,048	2,626	61,966	2,048	2,626	61,966	2,719	3,486	52,935
11	1,861	2,386	64,352	1,861	2,386	64,352	2,568	3,293	56,228
12	1,762	2,258	66,610	1,762	2,258	66,610	2,503	3,208	59,436
13	1,652	2,119	68,729	1,652	2,119	68,729	2,463	3,158	62,594
14	1,606	2,059	70,787	1,606	2,059	70,787	2,245	2,879	65,472
15	1,555	1,994	72,781	1,555	1,994	72,781	1,987	2,547	68,019
16	1,490	1,910	74,691	1,490	1,910	74,691	1,920	2,461	70,481
17	1,388	1,780	76,471	1,388	1,780	76,471	1,845	2,365	72,846
18	1,318	1,689	78,161	1,318	1,689	78,161	1,826	2,341	75,187
19	1,231	1,578	79,739	1,231	1,578	79,739	1,786	2,290	77,476
20	1,121	1,438	81,176	1,121	1,438	81,176	1,735	2,224	79,701
21	1,104	1,415	82,591	1,104	1,415	82,591	1,693	2,171	81,871
22	1,012	1,298	83,889	1,012	1,298	83,889	1,574	2,017	83,889

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En nuestro caso se establecen 22 factores que explican aproximadamente el 83,9 % de la varianza. Hemos de reconocer que es un alto número de factores, pero como ya indicábamos responden a un instrumento que aborda muchos aspectos en un campo tan complejo como la evaluación.

Gráficamente la varianza explicada por el modelo aparece en el siguiente gráfico de sedimentación:

Gráfico 3. Sedimentación: varianza explicada por el modelo.



En el ANEXO 4 está la matriz de componentes principales en la que aparecen los pesos factoriales de cada una de las variables. Para simplificar su presentación y análisis en ella solo aparecen reflejados aquellos pesos factoriales que superen valores de 0,30.

La matriz de componentes principales suele ser más compleja que las matrices rotadas, por tanto, procedemos a realizar la rotación con la intención de buscar una interpretación más sencilla a los factores. De entre las posibles rotaciones elegimos la rotación ortogonal Varimax (ANEXO 4), eliminando todos los coeficientes inferiores a 0,40

Reflejamos en la siguiente tabla qué cuestiones quedan dentro de cada uno de los factores, y en consecuencia que aspecto es el que engloba.

Como se puede ver en la matriz rotada, los primeros factores son los que más cuestiones aglutinan, de allí que expliquen mayor cantidad de varianza.

Indudablemente la profusión de factores hace que algunos de ellos queden configurados de manera borrosa, pero esto no implica que el instrumento no quede configurado y que posea validez de constructo.

Tabla 10. Cuestiones representadas por cada factor.

Matriz de componentes Rotación varimax	
Factor 1	Cuestiones que configuran el factor: 14, 13, 15, 17, 33, 44, 16, 19, 29, 30, 32, 45, 46, 10, 12, 28, 7, 8, 9, 18 y 57. El primer factor queda configurado por las cuestiones que hacen referencia tanto a los objetivos como a los contenidos. Abarca desde cómo medirlos a si se hace una valoración clara de los niveles de consecución.
Factor 2	Cuestiones que configuran el factor: 55, 54, 43, 42, 61, 56 y 72. El factor se centra en las distintas dificultades que el alumnado puede experimentar durante el proceso de aprendizaje.
Factor 3	Cuestiones que configuran el factor: 6, 11, 5, 7, 8 y 18. Se centra en la vertiente social de la formación universitaria que se da al alumnado que estudia carreras en la facultad de ciencias de la educación.
Factor 4	Cuestiones que configuran el factor: 26, 25, 31 y 4. Utilización de trabajos individuales o grupales para evaluar.
Factor 5	Cuestiones que configuran el factor: 36, 66 y 53. Trata de la evaluación como un proceso continuo y de las dificultades que esto implica.
Factor 6	Cuestiones que configuran el factor: 38, 39, 3, 20 y 35. Se centra en la evaluación final y en su factibilidad.
Factor 7	Cuestiones que configuran el factor: 27, 21, 51 y 28.

Matriz de componentes Rotación varimax	
	Las pruebas utilizadas para realizar la evaluación.
Factor 8	Cuestiones que configuran el factor: 76, 75 y 74. Influencias en la evaluación debido a como el profesorado considera que percibe su actividad.
Factor 9	Cuestiones que configuran el factor: 71, 60 y 47. Efectos de la capacitación del profesorado en la evaluación.
Factor 10	Cuestiones que configuran el factor: 52 y 57. Introducción de mecanismos para la superación de los problemas de aprendizaje.
Factor 11	Cuestiones que configuran el factor: 65, 4 y 72. Expectativas hacia la carrera o hacia el alumnado.
Factor 12	Cuestiones que configuran el factor: 63 y 64. Formación del profesorado y su efecto en la evaluación.
Factor 13	Cuestiones que configuran el factor: 1 y 2. Necesidad de los estudios superiores.
Factor 14	Cuestiones que configuran el factor: 37 y 73. Los conocimientos previos sobre el alumnado.
Factor 15	Cuestiones que configuran el factor: 59 y 69. Evaluación de la profesionalidad de los sujetos.
Factor 16	Cuestiones que configuran el factor: 41 y 20. El entorno como condicionador de la evaluación.
Factor 17	Cuestión que configura el factor: 78. Evaluación como respuesta a un requisito del trabajo.
Factor 18	Cuestiones que configuran el factor: 24 y 23. Uso de técnicas alternativas de evaluación.
Factor 19	Cuestiones que configuran el factor: 50, 47 y 48. Hacer públicas las decisiones tomadas.
Factor 20	Cuestión que configura el factor: 40. Los espacios y la evaluación.
Factor 21	Cuestión que configura el factor: 22. La utilización de la observación.

Matriz de componentes Rotación varimax	
Factor 22	Cuestión que configura el factor: 56. Atención grupal al alumnado.

Consideramos que el instrumento posee una estructura subyacente, bastante en consonancia con la de partida, que permite considerar como suficiente su validez de constructo

3.2. Fiabilidad

Un instrumento se considera fiable si las medidas que se hacen con él carecen de errores, son consistentes. Se refiere a la estabilidad de las mediciones cuando no se da ninguna razón para suponer que la variable a medir haya sufrido una modificación (Muñiz, 1996).

La fiabilidad se establece con un coeficiente que resulta de la comparación de dos series de puntuaciones.

Se distinguen tres vías para su cálculo:

- a) Método de las formas paralelas: Consiste en elaborar dos formas paralelas del instrumento, aplicándolas a una muestra amplia de sujetos representativos de la población, y, por último, calcular la correlación entre los valores de las respuestas que hayan dado. En este método el principal problema radica en construir dos formas paralelas idénticas.
- b) Método de test-retest: Consiste en pasar el instrumento en dos ocasiones distintas a los mismos sujetos. Esto nos daría dos series de puntuaciones que podríamos correlacionar. La dificultad de este tipo de correlación estriba en el tiempo que transcurre entre el primer y el segundo pase, que puede consistir una fuente de invalidez interna.
- c) Método de las dos mitades: Se obtienen las dos series de puntuaciones midiendo con un instrumento una única vez. Se divide el instrumento en

dos mitades y se correlacionan las puntuaciones. Al reducirse el tamaño a la mitad es necesario introducir una corrección al alza. Para evitar problemas el sistema elegido para establecer las dos partes suele ser el de agrupar preguntas pares y preguntas impares en dos bloques distintos.

Para el análisis de nuestros datos hemos acudido al cálculo de la fiabilidad a través del alfa de Cronbach, realizado con el programa SPSS v.10.0.

Tabla 11. Alfa de Cronbach.

Reliability Coefficients	
N. of cases = 62,0	N. of items = 78
Alpha = 0,9283	

Un coeficiente de fiabilidad del 0,93 implica que es un instrumento altamente fiable.

En nuestro caso al estar este coeficiente influido por la longitud, es decir, el número de cuestiones suponemos que podría haber sido más alto si se hubiera utilizado las más de cien cuestiones iniciales. Si el método de cálculo de la fiabilidad se realiza a través de las dos mitades, la fiabilidad aparece con niveles inferiores pero igualmente aceptables.

Tabla 12. Alfa de dos mitades.

Reliability Coefficients	
N. of cases = 62,0	N. of items = 78
Correlation between forms = 0,6754	Equal-length Spearman-Brown = 0,8062
Guttman Split-half = 0,8014	Unequal-length Spearman-Brown = 0,8062
39 Items in part 1	39 Items in part 2
Alpha for part 1 = 0,9060	Alpha for part 2 = 0,8527

4. Procedimiento de recogida de información

Una vez determinada la forma del cuestionario definitivo procedimos a su pasación. Aunque el profesorado como hemos dicho, no suele cambiar en las asignaturas seleccionadas para el estudio, decidimos que para que las respuestas estuvieran más asentadas, es decir, las creencias fueran más fuertes, la recogida de la información sería en los meses de mayo-junio en el curso 99-00. Esto nos aseguraba que los sujetos habían experimentado todas las cuestiones a las que hacíamos referencia en nuestro instrumento.

El cuestionario estaba construido para la autocumplimentación. La forma de hacerlo llegar fue mediante una entrega personal a cada uno de los individuos muestrales.

Para cada departamento se designaron uno o dos colaboradores que eran conocidos (en mayor o menor grado) por los profesores/as que debían formar parte del estudio. De esta forma intentábamos potenciar el compromiso para que devolvieran el instrumento cumplimentado.

La persona que entregaba el cuestionario se encargaba de explicar el tipo de investigación que estábamos haciendo y las instrucciones para contestar a las preguntas. Así como resolver cualquier tipo de duda que pudiera acontecer en la primera exploración del instrumento, o durante el período en que se contestaban las cuestiones.

En el momento de entrega, se fijaba la fecha para la recogida del cuestionario. Pese al conocimiento directo de los sujetos, hubo que realizar un segundo pase debido al bajo nivel de respuesta durante el mes de septiembre. Finalmente se consiguió una tasa de devolución del 58,04 %.

Dos de los departamentos que estudiamos no aportaron ningún cuestionario finalmente:

- El Departamento de Antropología, quizá porque solo uno de sus miembros fue elegido según los criterios establecidos para formar parte de nuestro estudio.
- El Departamento de Sociología, que aunque está ubicado en la Facultad de Ciencias de la Educación, tiene una parte importante de su profesorado ejerciendo su docencia ubicado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, por lo que la localización de dicho profesorado y la devolución del cuestionario resultó prácticamente imposible.

Para terminar simplemente reseñar que fue a comienzos del curso 2000-2001 cuando se comenzó la tabulación de los datos en el programa SPSS. También decir que, paralelamente a la tabulación de los datos se empezaron a recoger los programas de las diversas asignaturas que forman parte de nuestro estudio, con el fin de realizar un análisis de contenido, cuyos resultados trataremos en el tema 7.

Análisis de datos y resultados

1. Datos del cuestionario	207
1.1. Análisis descriptivo de las respuestas	207
1.1.1 Descriptivos de la muestra	208
1.1.2 Descriptivos de las cuestiones	211
1.2. Análisis inferencial de los datos	231
1.2.1. Nivel de formación del profesorado	232
1.2.2. Licenciatura de procedencia	235
1.2.3. Departamento al que pertenece	244
1.2.4. Género	256
1.2.5. Experiencia docente	257
1.2.6. Titulación en la que se imparte docencia.....	264
2. Análisis de los programas de las asignaturas	269
2.1. Procedimiento de análisis	270
2.1. Tratamiento y estudio de los datos	275
3. Comparación de los resultados	281

1. Datos del cuestionario

La información obtenida con el cuestionario ha sido tratada mediante la versión 10.0 del programa SPSS. Como hemos indicado el número total de cuestionarios recibidos ha sido de 83. Con ellos procedemos a describir las características que tienen los sujetos y las creencias que han manifestado las 78 cuestiones por las que se les preguntaba.

1.1. Análisis descriptivo de las respuestas

Del análisis descriptivo hecho del cuestionario debemos destacar que en general, las respuestas de los 83 sujetos se agrupan, en casi todas las cuestiones, alrededor de los valores centrales 3 y 4, utilizando los valores extremos 1 y 6 escasamente. Parece haber en consecuencia, una tendencia a la dicotomización de la respuesta por parte del profesorado utilizando la escala con valores de 1 a 3 para un polo y los valores 4 a 6 para el otro.

Para el análisis que se ha realizado nos hemos basado en el estudio de las frecuencias de respuesta y en el porcentaje que lleva asociado, utilizando, en determinadas cuestiones, la media como estadístico de tendencia central.

Por la gran profusión de cálculos, en algunos casos, solo se comentan los rasgos principales con el fin de hacer la lectura más fácil, mientras que las tablas que contienen esa información las hemos colocado en el ANEXO 5.

1.1.1. Descriptivos de la muestra

En el estudio está implicado casi un 40% de los profesores, que imparten docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación. Valor que consideramos representativo para poder extrapolar los resultados al total de dicha población.

La distribución de las respuestas por género, titulación en las que se imparte la docencia y departamentos de procedencia son las siguientes:

Gráfico 4. Distribución por género

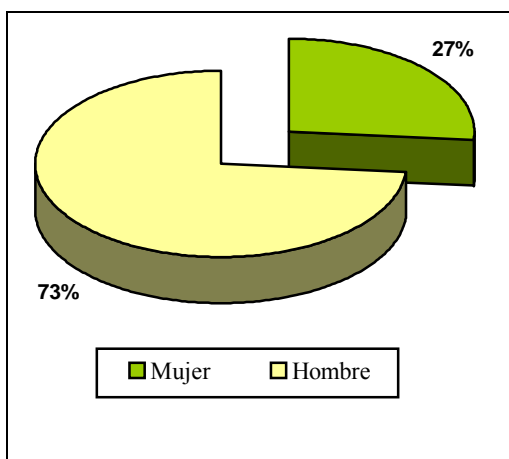


Gráfico 5. Distribución por titulación en la que imparte la docencia

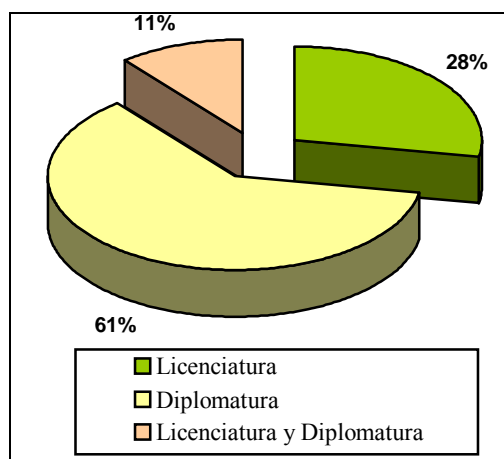
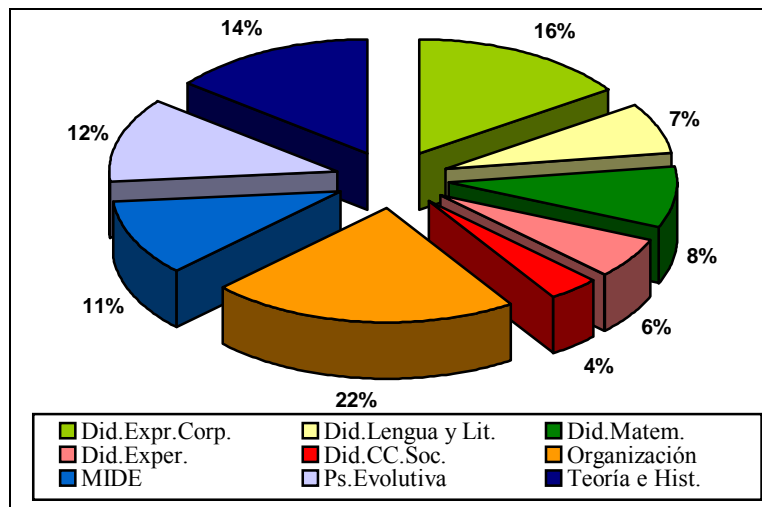


Gráfico 6. Distribución por área de conocimiento que imparte la docencia.



Como se puede ver en el gráfico 4, la docencia en asignaturas troncales y obligatorias de la universidad se lleva a cabo por un 73,5% de hombres, frente a los 26,5% de mujeres.

Si nos fijamos en la distribución de los sujetos según la carrera en la que se imparte docencia, vemos un predominio del profesorado de las diplomaturas frente a las licenciaturas. Esto se explica porque el número de grupos en las diplomaturas es superior al de las licenciaturas. Hemos de destacar que, normalmente, el profesorado no suele impartir docencia de troncalidad en los dos tipos de carreras a la vez, solo nueve sujetos se encuentran en esta situación.

Por departamentos, el estudio se centra exclusivamente en nueve de los departamentos de la Facultad objeto de estudio. Son departamentos que, tradicionalmente, han impartido su docencia en este centro.

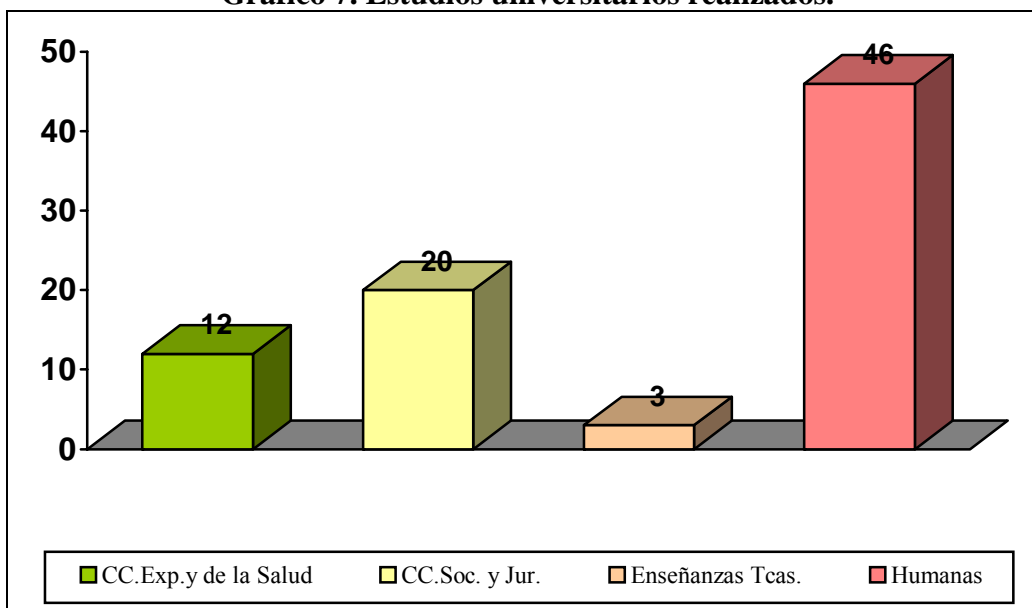
Si hubiera que caracterizar al profesorado con que trabajamos, podríamos decir que se trata de sujetos con bastante experiencia docente, la media de años que lleva trabajando en la enseñanza universitaria es de 14,80.

Casi la mitad del profesorado 45,1% tiene una experiencia docente superior o igual a 15 años en la universidad, mientras que solo un 14,6% tiene experiencia docente inferior a 5 años.

Curiosamente, la plantilla está constituida por profesores y profesoras que ha lo eran en otros niveles educativos. Un 63,86% de ellos se enfrentaron a la docencia antes de llegar a la universidad mientras que, para el resto, la educación superior ha sido el primer contacto con la enseñanza.

En todos los casos, el profesorado universitario debe acreditar estar en posesión de una titulación superior. La licenciatura de procedencia predominante está adscrita, fundamentalmente, a carreras englobadas en Ciencias Humanas (55,4%), seguidas por titulaciones procedentes de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias Experimentales. El último lugar lo ocupan las carreras técnicas.

Gráfico 7. Estudios universitarios realizados.



Pero además, en un alto porcentaje, el profesorado que imparte la docencia dentro de las asignaturas troncales y obligatorias, posee mayoritariamente la titulación de doctor.

En definitiva, podríamos decir que nos encontramos con un profesorado altamente experimentado en el campo de la educación, lo que nos garantiza que sus opiniones están bien afianzadas y poseen creencias hondamente arraigadas en su subconsciente.

1.1.2. Descriptivos de las cuestiones

Pasamos ahora al análisis de las respuestas dadas a las cuestiones.

Este profesorado universitario cree que la formación universitaria es importante (Cuestión 1), como demuestra más de la mitad (56,6%) dan respuesta igual o superior a cuatro y que es valioso socialmente (Cuestión 2). Así, el 87,7% creen en esto con respuestas iguales o superiores a 4.

Gráfico 8. Cuestión 1

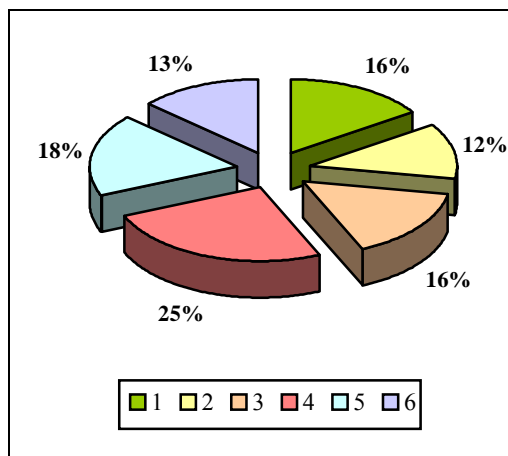
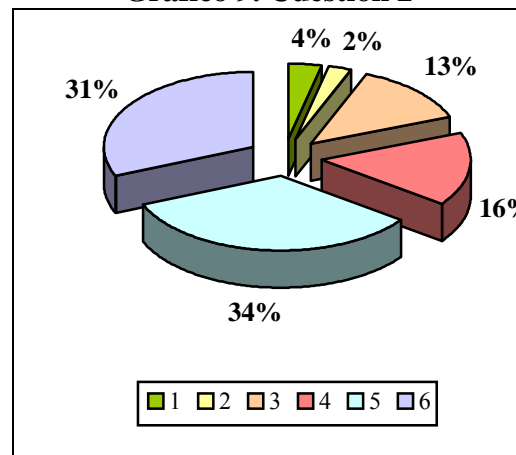


Gráfico 9. Cuestión 2



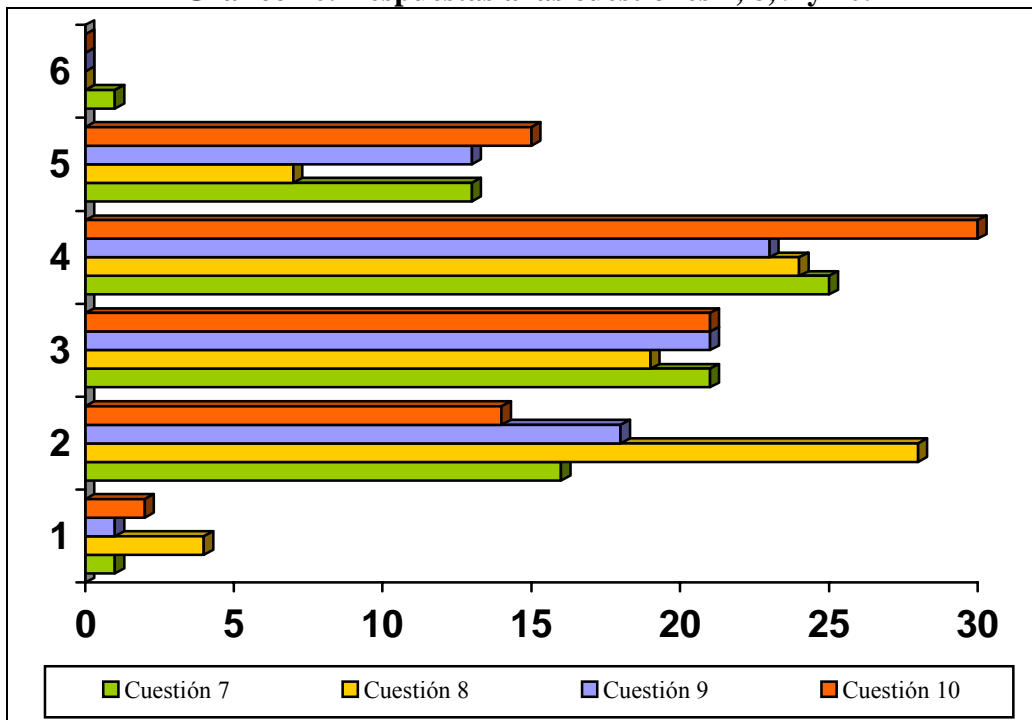
El profesorado cree que es prestigioso socialmente poseer una titulación universitaria (Cuestión 4), lo que expresa con una media de respuesta del 4,51. Pero, en cambio, la consideración que tiene sobre que la profesión de maestro, pedagogo o psicopedagogo, titulaciones en las que imparte docencia (Cuestión 3), es inferior. Su media de respuesta es de 3,20.

La creencia toma valores centrales cuando preguntamos por los conocimientos innovadores que puede aportar la Facultad de Ciencias de la Educación (Cuestión 5). El 48,8 % del profesorado da una respuesta inferior a 3, aunque, si es verdad que, para el 68,8% de los sujetos la respuesta se sitúa en los valores 3 y 4.

Igual ocurre cuando se toca el tema de la formación integral (Cuestión 6). Se puede decir que se cree que se promueve la formación integral, pero los valores intermedios de respuesta parecen indicar que no es un aspecto esencialmente relevante (media 3,34). Esta creencia está de acuerdo con la manifestada en la pregunta 11, que habla sobre las metas que se marcan en la asignatura y la formación integral del sujeto, responde con una media muy similar a la anterior (3,28).

Desde el punto de las metas que se marcan en la asignatura que se imparten en las distintas titulaciones, el profesorado no cree que sean las mejores, ni que sean especialmente definitorias de éstas.

Gráfico 10. Respuestas a las cuestiones 7, 8, 9 y 10.



Como se puede ver en el gráfico 10, en las respuestas a la pregunta 7 las opiniones están divididas entre los sujetos que puntúan 3 y los que lo hacen con 4. Igual opinión tienen cuando se les pregunta sobre la consecución de las metas propuestas en la asignatura (Cuestión 9).

Ni tan siquiera esas metas son las más consideradas socialmente. El 62,2% da una gradación en su creencia igual o inferior a 3 (destacando un alto porcentaje de valor 2 y ninguno valor 6) que tampoco garantiza una utilidad esencial el cuanto a la capacitación profesional de los individuos.

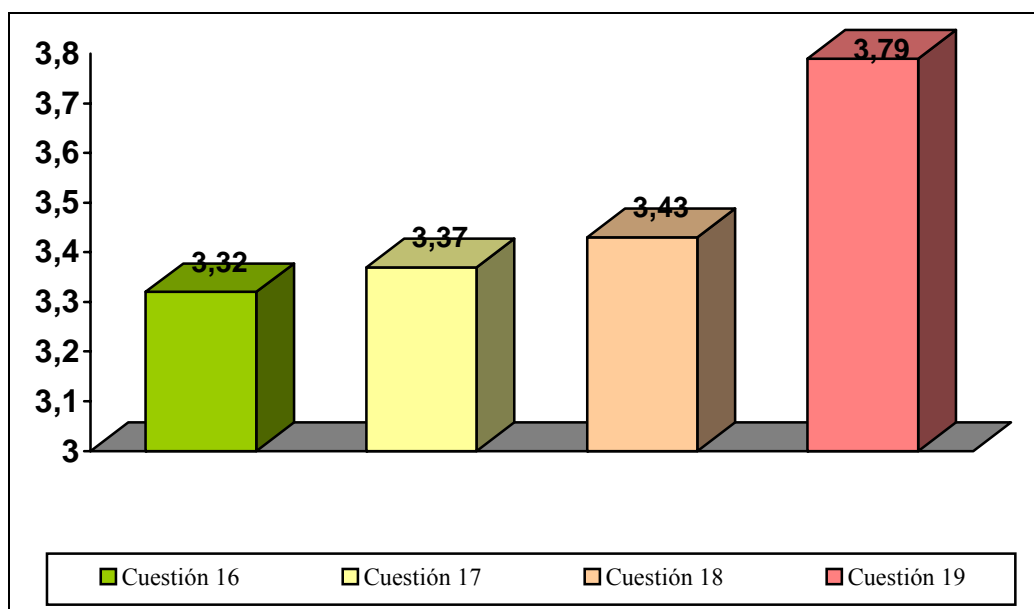
El profesorado cree que su evaluación se centra en gran medida en determinar el nivel de conocimientos alcanzados (Cuestión 12). El 81,5% muestra esta creencia seleccionando valores superiores a 4 y, curiosamente, ningún sujeto responde con un valor inferior a dos.

Cuando se habla de los contenidos, el profesorado considera lo siguiente:

- Los contenidos a evaluar han sido desarrollados convenientemente (Cuestión 13), un 73,2% puntúa con 4 o más.
- Tienen más dudas respecto a la importancia de los distintos contenidos quede reflejada en la evaluación que se hace (Cuestión 14). El porcentaje desciende a 68,7%.
- Y un 71,6% considera, valorando con 4 o más, que la evaluación que se hace de los contenidos responde a la organización y estructuración previa que se hace de ellos (Cuestión 15).

Las cuestiones que se adentran dentro del apartado de los objetivos en relación con la evolución no son especialmente valoradas por el profesorado.

Gráfico 11. Medias de las cuestiones 16, 17, 18 y 19.



Como se ve en el gráfico 11, se cree poco en que el profesorado marque una gama suficientemente extensa y rica de los objetivos que el alumnado debería dominar (Cuestión 16). La respuesta media es de 3,32, puntuando 2 y 3 el 56,8% de los sujetos.

Sobre los objetivos evaluados (cuestión 19) se cree que son esenciales, llegando a medias de 3,79. Al comparar lo anteriormente dicho con la pregunta referente a la importancia de la claridad de criterios para determinar la importancia de los objetivos (cuestión 17), la media se reduce a 3,37. En cambio, sí se hace una ponderación de los objetivos, dándoles más importancia en la evaluación a aquellos que se consideran esenciales (Cuestión 18). Ambas preguntas tienen respuestas similares.

El profesorado de Ciencias de la Educación considera que las circunstancias en las que se desarrolla su trabajo condiciona la evaluación de los objetivos que se pretendían alcanzar (Cuestión 20). En este caso se produce un

incremento de la media hasta 4,54, el 81,7% de los sujetos dan respuesta 4 o superior. Destacamos, en este caso, el importante porcentaje de los sujetos 29,3%, que dan a su respuesta valor 6.

Los instrumentos y técnicas utilizadas para evaluar al alumnado parecen estar basados en pruebas, construidas por el profesorado o ya elaboradas por otros (Cuestión 21). La respuesta se sitúa en una media de 4,30, con un 75,3% de sujetos que eligen valores superiores a 3. Normalmente (media = 4,22) el profesorado construye sus instrumentos para evaluar (cuestión 27).

Tabla 13. Media y frecuencia de las cuestiones 21, 22, 23 y 24.

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
21	4,30	1	5	6,5
		2	4	5,2
		3	10	13,0
		4	14	18,2
		5	32	41,6
		6	12	15,6
22	2,73	1	16	19,5
		2	29	35,4
		3	13	15,9
		4	11	13,4
		5	11	13,4
		6	2	2,4
23	2,27	1	23	28,0
		2	29	35,4
		3	18	22,0
		4	9	11,0
		5	3	3,7
		6	0	0
24	2,13	1	28	34,1

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
		2	30	36,6
		3	15	18,3
		4	4	4,9
		5	4	4,9
		6	1	1,2

La utilización de la entrevista (Cuestión 23) o de las técnicas sociométricas (Cuestión 24), es considerablemente menos significativa. En el primer caso 2,27 de media, destacando que 27 sujetos le dan el valor mínimo, y otros 29 el valor 2. En el segundo caso, los valores aún se reducen más quedando la media en 2,13 y el 70,7% de los sujetos dan respuestas muy bajas.

Pero consideramos especialmente destacables las creencias sobre el uso de la observación (Cuestión 22), que tradicionalmente ha sido considerada como una herramienta fundamental para la evaluación del alumnado. En este caso, la media (2,73) alcanza un valor muy cercano al de la entrevista y al de las técnicas sociométricas, destacando que el 54,9% de los sujetos responden a valores inferiores a 3.

Tabla 14. Media y frecuencias de las cuestiones 25 y 26.

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
25	3,91	1	3	3,7
		2	3	3,7
		3	24	29,3
		4	23	28,0
		5	26	31,7
		6	3	3,7
26	3,78	1	2	2,4
		2	10	12,2
		3	21	25,6

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
		4	23	28,0
		5	23	28,0
		6	3	3,7

Los trabajos son algo menos utilizados que la prueba en la evaluación, pero considerablemente más que la entrevista, técnicas sociométricas o la observación. Tanto los trabajos grupales (Cuestión 26) como los individuales (Cuestión 25) se utilizan de manera similar: 3,78 de media el primero y 3,91 el segundo.

En la tabla 14 aparecen los datos que nos sirven para determinar las características de los instrumentos utilizados en la evaluación:

Tabla 14. Media y frecuencias para las cuestiones 28, 29, 30, 31, 32 y 33.

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
28	3,54	1	7	8,6
		2	10	12,3
		3	23	28,4
		4	18	22,2
		5	19	23,5
		6	4	4,9
29	4,33	1	1	1,2
		2	6	7,4
		3	12	14,8
		4	23	28,4
		5	24	29,6
		6	15	18,5
30	3,46	1	5	6,1
		2	16	19,5
		3	21	25,6

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
		4	19	23,2
		5	18	22,0
		6	3	3,7
31	4,41	1	2	2,5
		2	5	6,2
		3	11	13,6
		4	19	23,5
		5	28	34,6
		6	16	19,8
32	4,44	1	0	0
		2	3	3,7
		3	17	20,7
		4	17	20,7
		5	31	37,8
		6	14	17,1
33	3,85	1	2	2,4
		2	6	7,3
		3	22	26,8
		4	28	34,1
		5	20	24,4
		6	4	4,9

- El profesorado no cree especialmente, que los instrumentos, estén adaptados a las características de los sujetos (Cuestión 28). El 50,6% puntúa más de 3 y el resto da puntuaciones inferiores.
- Se cree que los instrumentos utilizados condicionan la evaluación que se hace. La media de respuestas es 4,41.
- Se adaptan al tiempo que se le da al alumnado para su cumplimentación (Cuestión 29), ya que tienen medias de respuestas de 4,33, a la vez se presenta con instrucciones claras para su

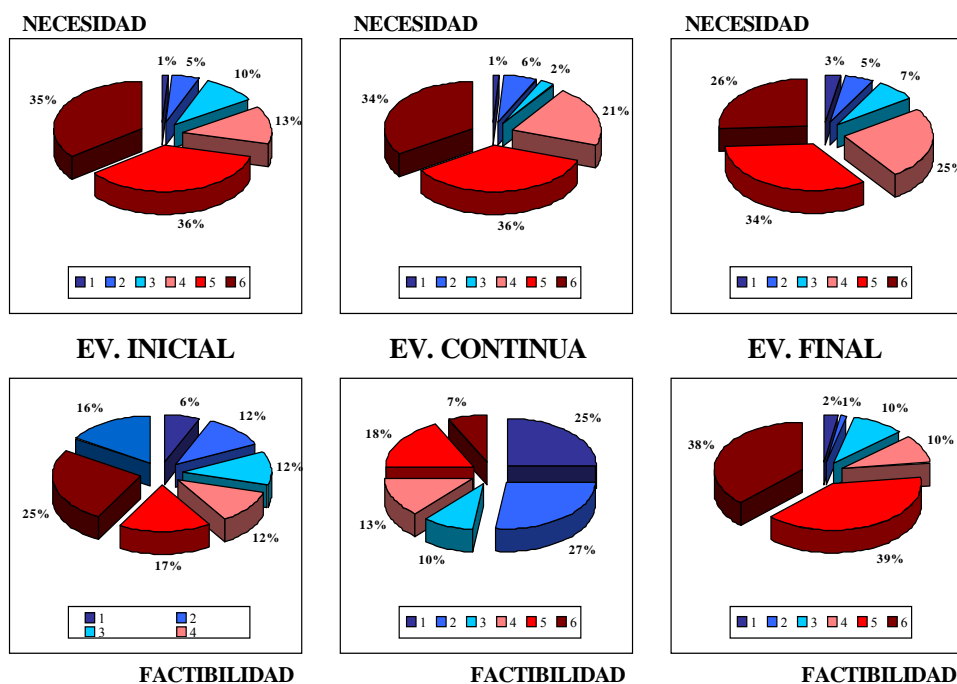
cumplimentación. La cuestión 32, que recoge este aspecto, es valorada con una media de 4,44.

- No es tan positiva la visión del instrumento que tiene el profesional cuando habla de su fiabilidad y validez, en este caso se produce un descenso en la media (3,46). Aspecto éste que se ve apoyado por la respuesta dada a la pregunta 33 del cuestionario. En ella se hace referencia al instrumento como traductor eficiente de las respuestas a “notas”. La creencia del profesorado queda reflejada en una media de 3,85.

Con el siguiente bloque de preguntas se describen las creencias del profesorado sobre la evaluación inicial, continua y final desde las perspectivas, de su utilidad en los estudios universitarios y la de su posible realización en dichos ámbitos.

Gráficamente las respuestas obtenidas han sido las siguientes:

Gráfico 12. Frecuencias de respuesta para las cuestiones 34, 35, 36, 37, 38 y 39.



Las creencias sobre evaluación inicial indican que es considerada como necesaria (Cuestión 34), con una media de 4,83, aglutinando al 70,8% de los sujetos en los valores 5 y 6.

A la vez, aunque con menor intensidad se considera que sería posible realizarla (Cuestión 35). Su media se sitúa en 3,94.

Al igual que la inicial, la evaluación continua se considera como necesaria (Cuestión 36), con una media de 4,85 y, al igual que en el caso anterior las respuestas 5 y 6 aglutinan a un 69,5%. En cambio, el profesorado cree que realizar este tipo de evaluación en la universidad (Cuestión 37) es difícil como expresa la media de respuesta de 2,94 a la cuestión y que ahora sean los valores 1 y 2 los que aglutinen al 51,8% del profesorado.

La necesidad de una evaluación final provoca la práctica unanimidad del profesorado (Cuestión 38), la media de respuesta se sitúa en 5,11 y los valores de respuesta 5 y 6 agrupan al 79,5% de los sujetos. De igual manera se considera factible realizar este tipo de evaluación (Cuestión 39), como refleja la media de 4,95. También en esta pregunta los valores 5 y 6 agrupa 76,8% de las respuestas dadas.

En la Facultad de Ciencias de la Educación se imparte docencia a más de 6000 estudiantes lo que acarrea ciertos problemas de espacio. Cuando se cuestiona al profesorado sobre si creen que los espacios destinados a la docencia permiten la evaluación eficaz del alumnado (Cuestión 40) estos dan respuestas bajas. La media se sitúa en 2,87, ya que el 63,4% dan respuestas inferiores a 4. Destacamos que 17 sujetos responden con el valor 1, aspecto muy destacable considerando que las puntuaciones extremas han sido raras en el conjunto de la prueba.

Los problemas de entorno determinan el tipo de instrumento utilizado en la evaluación (Cuestión 41), en el 69,9% de las respuestas se elige un valor superior a 3.

Tabla 15. Medias y frecuencias de las cuestiones 42 y 43

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
42	2,50	1	21	25,6
		2	28	34,1
		3	13	15,9
		4	11	13,4
		5	9	11,0
		6	0	0
43	2,33	1	19	22,9
		2	30	36,1
		3	23	27,7
		4	10	12,0
		5	1	1,2
		6	0	0

La valoración que se hace de los alumnos/as (Cuestión 42) no parece tener en cuenta sus características específicas. Así lo ve el 75,6% de los sujetos, de los que un 25,6% dicen poseer el nivel más bajo de la creencia (media de 2,50).

Lo dicho en el párrafo anterior está en consonancia con la escasa consideración que se tiene al evaluar al alumnado (Cuestión 43), los problemas que estos puedan tener son las muchas asignaturas, exámenes,... El 86,7% sitúan su respuesta en valores inferiores a 4, y un 22,9% han señalado como respuesta el valor 1.

Cualquier prueba que se realice para determinar el aprendizaje del alumnado, seguirá unos criterios de corrección para que se asigne un valor,

generalmente numérico, a la información. El profesorado en el centro que estudiamos considera que:

Tabla 16. Medias y frecuencias de las cuestiones 44, 45, 46 y 47

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
26.844	3,99	1	0	0
		2	12	14,6
		3	17	20,7
		4	22	26,8
		5	22	26,8
		6	9	11,0
45	3,94	1	4	4,9
		2	13	15,9
		3	8	9,8
		4	24	29,3
		5	25	30,5
		6	8	9,8
46	4,04	1	4	4,9
		2	9	11,0
		3	14	17,1
		4	19	23,2
		5	25	30,5
		6	11	13,4
47	3,90	1	8	9,8
		2	11	12,2
		3	12	14,6
		4	16	19,5
		5	24	29,3
		6	12	14,6

- A la hora de corregir (Cuestión 44) se tienen criterios claros, la media de respuesta se sitúa en 3,99 y ningún profesor/a utiliza para la respuesta el valor más bajo de creencia.
- En consonancia con lo anterior, se parte de criterios (Cuestión 45) formulados explícitamente. El 69,5% del profesorado así lo cree. De igual manera cree que durante el periodo de corrección (Cuestión 46) se mantienen los criterios estables. Esta cuestión ha tenido una media de respuesta de 4,04.
- Parece existir una tendencia a considerar que los criterios de corrección (Cuestión 47) son cambiados en la medida que el número de alumnos y alumnas aumenta. El 63,4% del profesorado utiliza valores superiores a 3 para su respuesta.

La evaluación de este tipo de alumnos/as universitarios está muy orientada hacia determinar el dominio alcanzado en la asignatura (Cuestión 48) con una media de respuesta del 4,47. 71 profesores/as dan respuestas superiores a 3. Lo que no parece garantizar, o por lo menos el profesorado lo cree con menos intensidad, es que el alumno/a que supere la asignatura (Cuestión 49) tenga conocimientos suficientes de ella. La media en este caso desciende hasta 3,41 y nos encontramos una división por la mitad en las respuestas. El 46,3% da respuestas que alcanzan hasta el valor 3 y el resto por encima de 3.

Un 72% de los profesores cree que se informa suficientemente al alumnado sobre la “nota” obtenida (Cuestión 50), situando la media en un 4,30; y su consideración sobre el número de suspensos toma valores centrales en la escala, lo que podría entenderse como que no perciben discrepancias.

Las dificultades de aprendizaje que experimenta el alumnado también ha sido cuestionada con los resultados que aparecen en la tabla 17:

Tabla 17. Medias y frecuencias de las cuestiones 52, 53, 54, 55, 56 y 57

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
52	2,87	1	8	9,6
		2	29	34,9
		3	21	25,3
		4	16	19,3
		5	9	10,8
		6	0	0
53	4,81	1	3	3,6
		2	2	2,4
		3	6	7,2
		4	15	18,1
		5	28	37,7
		6	29	34,9
54	2,29	1	23	27,7
		2	35	42,2
		3	10	12,0
		4	9	10,8
		5	5	6,0
		6	1	1,2
55	2,57	1	19	22,9
		2	26	31,3
		3	18	21,7
		4	13	15,7
		5	6	7,2
		6	1	1,2
56	3,02	1	10	12,3
		2	18	22,2
		3	25	30,9
		4	18	22,2
		5	8	9,9

Cuestión	Media	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
		6	2	2,5
57	3,39	1	5	6,1
		2	19	23,2
		3	19	23,2
		4	22	26,8
		5	12	14,6
		6	6	6,1

El 68,3% de los profesores/as responden con valores 5 y 6 a la pregunta de si creen que es necesario descubrir las dificultades de aprendizaje del alumnado universitario (Cuestión 53). El nivel asciende hasta el 86,7% si sumamos los sujetos que dan una respuesta de 4.

Esta creencia contrasta, de manera importante, con la consideración de que la evaluación que se hace del alumnado (Cuestión 52) pueda poner de manifiesto las dificultades de aprendizaje. Así la media de esta última pregunta se sitúa en 2,87, frente al 4,81 de la cuestión anterior.

Las dificultades de aprendizaje individuales que le surgen al alumnado no reciben demasiada atención (Cuestión 54), según cree el 81,9% del profesorado que da respuestas inferiores al valor 4, y como se puede ver en la tabla anterior, se aportan respuestas muy similares en el aspecto de introducir cambios en la docencia que faciliten el aprendizaje de los sujetos que tienen problemas (Cuestión 55).

El profesorado si cree más factible que se atienda de manera grupal a las necesidades de aprendizaje del alumnado (Cuestión 56), gradando su creencia con la media de 3,02. Son partidarios de introducir acciones que faciliten el aprendizaje del alumnado de manera grupal (Cuestión 57), como indica su media que es de 3,39. En ambos casos, destacar que, aunque la respuesta de acciones que afectan al grupo es mejor, en ambos casos, más de la mitad de las respuestas

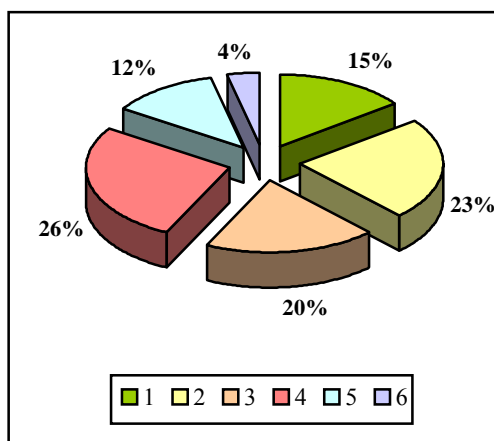
que se dan corresponden a sujetos que indican en la escala de valores inferiores a cuatro.

Desde el punto de vista de la competencia profesional y las repercusiones que tiene la evaluación (Cuestión 58), decir que se considera difícil. Así, el 68,7% de respuestas inferiores a 4.

Existe una evidente relación con la creencia de que se llega a evaluar exclusivamente la competencia profesional de los futuros docentes (Cuestión 59), que reproduce niveles de respuesta similares. En este caso el porcentaje es de 69,5%.

Vamos a analizar a continuación algunas preguntas que se centran en la formación recibida por el profesorado y como ésta lo ha podido capacitar para llevar a cabo la evaluación.

Gráfico 13. Cuestión 60.



La primera pregunta (Cuestión 60) se adentra en la capacitación recibida para evaluar durante los estudios en las distintas carreras. Como se ve la respuesta es muy uniforme, aunque se decanta un poco más hacia las respuestas inferiores a 4 (el 57,3%).

Gráfico 14. Cuestión 61.

Respecto a los estudios de tercer ciclo (Cuestión 61) tampoco existe una fuerte creencia de que se supongan un proceso de mejora de las capacidades para evaluar del profesorado. En esta caso las respuestas inferiores a 4 se sitúan en el 59,3%

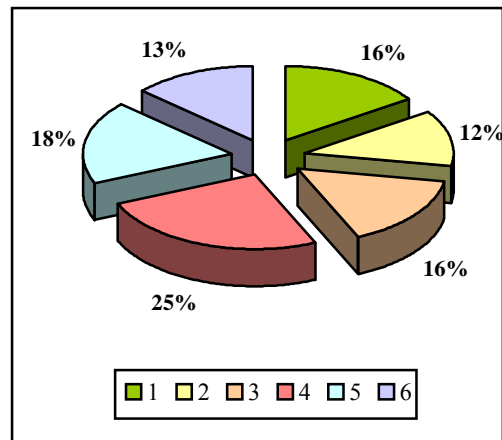
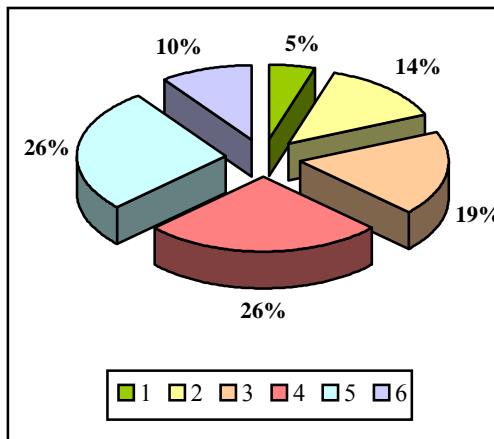


Gráfico 15. Cuestión 62.



Las capacidades para evaluar si se ven superables a través de cursos específicos (Cuestión 62). Ahora son el 63% de las respuestas los que se agrupan en valores iguales o superiores a 4.

La influencia que tiene la experiencia en aprender a evaluar (Cuestión 63) se pone de manifiesto en la media de respuesta alcanzada que llega a 4,77 y en que el 86,6% de los sujetos dan respuestas superiores a 3, destacando el 28% que utiliza el máximo valor de la escala.

Gráfico 16. Cuestión 63.

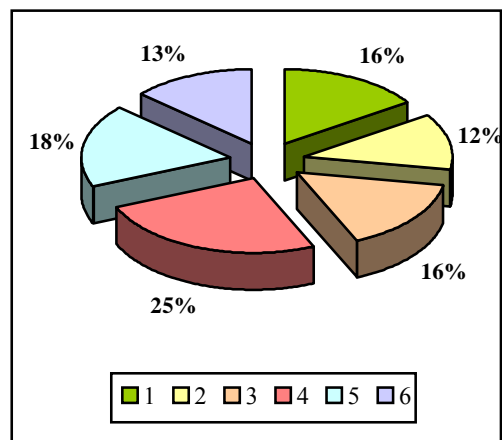
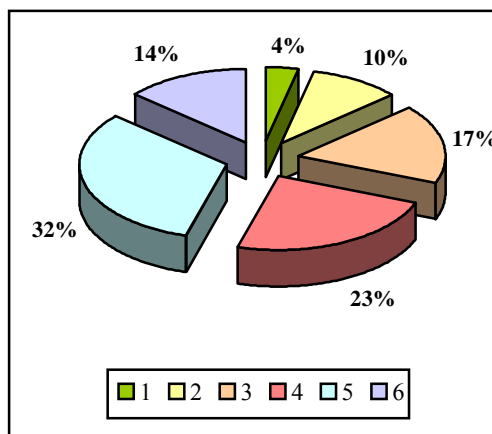


Gráfico 17. Cuestión 64.



También se reconoce la importancia para mejorar las capacidades en evaluación (Cuestión 64) de la lectura de la literatura especializada en el tema. La respuesta arroja valores medios de 4,11 y como aparece en el gráfico, el 65,1 de los sujetos dan respuestas superiores a 3

Aprender a evaluar a partir de la actuación de los compañeros/as (Cuestión 65) es valorado por el 53,5% de los profesores pero no se puede considerar tan relevante como la experiencia o la lectura de la literatura.

Gráfico 18. Cuestión 65.

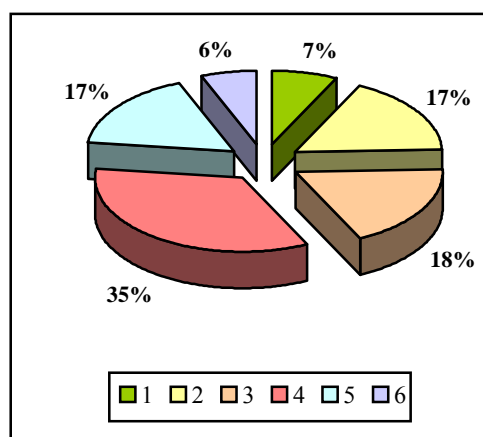
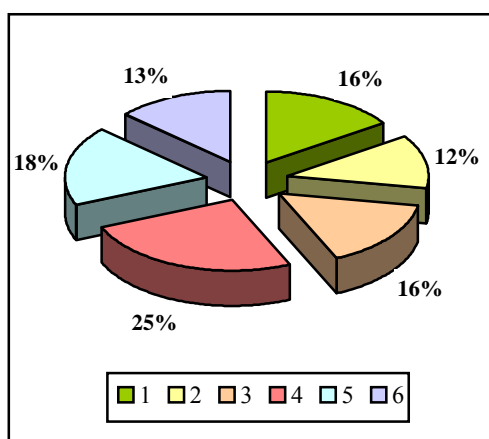


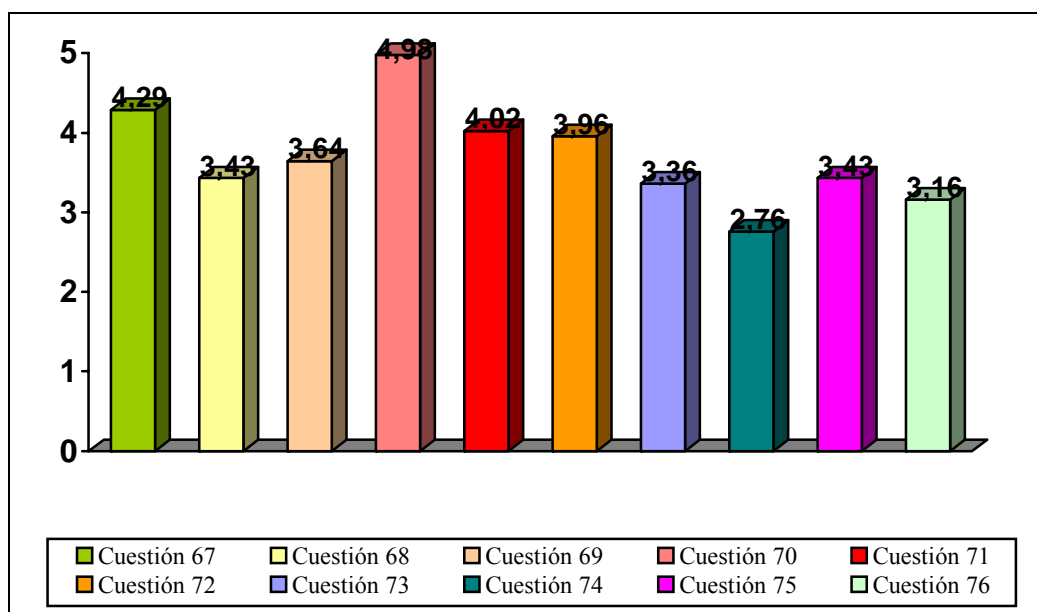
Gráfico 19. Cuestión 66.



Por último, destacar de este bloque la creencia del profesorado de Ciencias de la Educación de que son necesarios cursos para aprender a evaluar (Cuestión 66). Manifiestan su creencia en una media de 4,73 y con un mayoritario 87,8% de valoraciones superiores a 3.

Entremos ahora dentro del bloque de las influencias que pueden hacer variar la evaluación que realiza el profesorado.

Gráfico 20. Medias de las cuestiones 67, 68, 69 70, 71, 72, 73, 74, 75 y 76.



Sin lugar a dudas el elemento que puede influir más en los resultados de la evaluación de un profesor/a, como vemos en el gráfico, es el tamaño de los grupos en los que imparte docencia (Cuestión 70) cuya media alcanza 4,98. Es de destacar que un 33,7% de los sujetos creen que el valor es máximo al puntuar e la escala con el valor 6 y que, en todo caso, 95,2% del profesorado puntúa con valores superiores a 3.

Dos factores siguen a continuación, los cuales también pueden afectar a la evaluación que se haga: la empatía del profesorado con el alumnado (Cuestión 67) y la actitud que muestre el alumnado en el aula (Cuestión 71) con un porcentaje de respuestas superiores a 3 del 80,5% y el 76,5% respectivamente.

Las expectativas previas sobre el alumnado también pueden ser un elemento perturbador en la evaluación (Cuestión 72). El 59,5% de las respuestas superan el valor 3.

Existen otra serie de cuestiones como:

- La problemática personal del alumno (Cuestión 69)
- El curso, ciclo o edad del alumnado con el que se trabaja (Cuestión 68)
- La opinión que del profesor tenga el alumnado (Cuestión 75)
- Los conocimientos o estudios previos del alumnado (Cuestión 73)
- La opinión de los compañeros sobre los resultados alcanzados en la evaluación (Cuestión 76)

Los profesores creen que estas cuestiones pueden afectar finalmente a la evaluación, aunque los posicionamientos centrales (la mayoría de las respuestas se dan en el valor 3 y 4) indican una menor influencia que los tres primeros aspectos analizados.

Destacar finalmente en este bloque la cuestión 74 que habla de las influencias que se pueden dar en la evaluación al analizar las tasas de fracaso del alumnado en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se cree que este aspecto tiene poco peso en la evaluación que se realiza, el 51,2% de los sujetos expresan su creencia con los valores 1 y 2 y se llega al 72% si se engloban los valores 3.

Para finalizar el análisis descriptivo de las cuestiones que conforman el instrumento analizamos cual es la creencia del profesorado sobre la evaluación que se hace en la Facultad en la que él está impartiendo docencia (Cuestión 77). En este aspecto el profesorado no expresa un valor que nos lleva a destacar la consideración de la efectividad de la evaluación como especialmente buena o especialmente mala. El valor medio se sitúa en 3,35 y la distribución de

respuesta que aparece en el gráfico muestra que el 58% de los sujetos dan respuestas inferiores a cuatro.

Gráfico 21. Cuestión 77.

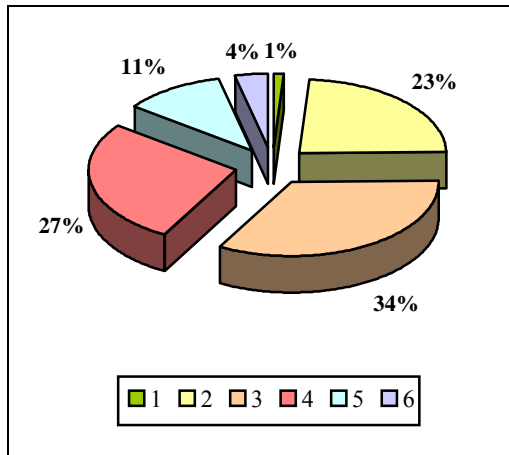
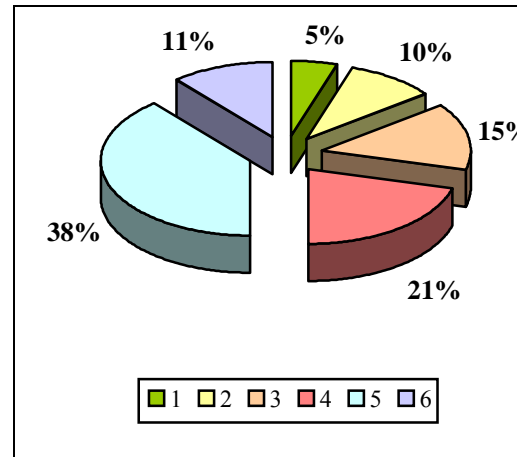


Gráfico 22. Cuestión 78.



La última cuestión (Cuestión 78) pregunta al profesorado si cree que se realiza una evaluación para dar respuesta a un requisito del trabajo.

Podemos considerar la respuesta como afirmativa. El análisis de los sectores muestra que el 70,7% de los profesores manifiesta creencias con valor superior a 3, lo que eleva la media a 4,12, esto parece confirmar la idea que se recoge en la cuestión.

1.2. Análisis inferencial de los datos

Descritos cuales han sido los resultados obtenidos en cada una de las preguntas del cuestionario de creencias del profesorado sobre evaluación, se intenta ahora detectar si las creencias explicitadas en él se entienden de manera significativamente distintas.

En el presente trabajo intentamos detectar esas diferencias significativas entre los grupos en base a las siguientes variables:

- El nivel de formación que posee el profesorado.
- Los estudios realizados en la licenciatura de procedencia.
- El departamento al que pertenece el profesorado.
- El género.
- La experiencia docente.
- Titulación en la que imparte docencia.

Para el este segundo estudio hemos utilizado análisis ANOVA para las variables que presentaban tres o más valores y la t de Student para los caso en los que solo aparecen dos subgrupos.

Antes de utilizar el modelo hemos comprobado que se verifican las hipótesis básicas de partida: La independencia de los residuos, la normalidad de los residuos y la homocedasticidad (igualdad de la varianza) de los datos. Los tres criterios se satisfacen suficientemente por lo que el modelo queda validado y se puede proceder a su aplicación.

El principal resultado que habría que destacar en el estudio es que en la gran mayoría de las comparaciones hechas, como veremos a continuación, no se detectan diferencias significativas, de lo que se deduciría, de acuerdo con diversas corrientes de investigación, que las creencias sobre evaluación no se ven afectadas por esas variables y que son bastante refractarias a cualquier tipo de influencias una vez fijadas en los esquemas cognitivos de los sujetos.

1.2.1.. Nivel de formación del profesorado

En el estudio de esta variable toma dos valores, correspondientes a los niveles formativos que se establecen legalmente. En el primer grupo situamos a al profesorado que solo tiene licenciatura; el segundo grupo lo constituirían el profesorado con titulación de doctor.

Como ya hemos dicho, se comprobaron las independencia, normalidad y homogeneidad de las varianzas y se estableció que, al existir dos niveles y tener 83 sujetos que responden al cuestionario, el estadístico requerido era la t de Student.

Se buscaron diferencias significativas en las 78 preguntas de las que venimos hablando, obteniendo como resultado que sólo en tres de ellas se detectan diferencias significativas entre los grupos. Las cuestiones fueron:

- 1. ¿Crees que un individuo necesita una formación académica superior?

Tabla. 18.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. diferencia	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
V01	Se han asumido varianzas iguales	2,620	81	,010	1,32	,51	,32	2,33
	No se han asumido varianzas iguales	2,629	13,278	,021	1,32	,50	,24	2,41

Los licenciados y los doctores ven de manera distinta la necesidad de la formación académica superior. Son los primeros los que valoran más la necesidad de esa formación, respuesta media es de 4,73 frente a los 3,40 de los segundos.

- 2. ¿Crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?

Tabla. 19.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. diferencia	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
V02	Se han asumido varianzas iguales	1,906	81	,049	,79	,42	-3,49E- 02	1,62
	No se han asumido varianzas iguales	2,733	19,666	,013	,79	,29	,19	1,40

En el mismo sentido las medias de respuesta de los licenciados son más altas que la de los doctores (ANEXO 5).

- 68. ¿Crees que se tiene en cuenta curso, ciclo o edad del alumnado a la hora de evaluar?

Tabla. 20.

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. diferencia	95% Intervalo de confianza	
							Inferior	Superior
V68	Se han asumido varianzas iguales	2,879	81	,005	1,18	,41	,36	1,99
	No se han asumido varianzas iguales	3,162	14,247	,007	1,18	,37	,38	1,97

La situación es la misma en esta cuestión que en las dos anteriores. Los doctores creen en menor grado que se tengan en cuenta, cuando se evalúa, los elementos que se indican en la pregunta.

1.2.2. Licenciatura de procedencia

Realizamos este estudio con la finalidad de comprobar si los sujetos que se han formado en distintas facultades, con distinto profesorado, trabajando contenidos distintos, expresan de manera distintas sus creencias sobre evaluación.

En este caso, como las titulaciones de procedencia son muy diversas y , debido a que desde que el profesorado se licenció hasta la actualidad se han producido, en muchos casos, reformas de los planes de estudio, decidimos utilizar el criterio universitario de clasificación de las carreras, por lo que la variable, en éste caso toma cuatro valores: Ciencias experimentales y de la salud, Ciencias sociales y jurídicas, Enseñanzas técnicas, y Humanas.

Los cuatro valores de la variable, y la asunción de que los datos cumplen los requisitos del modelo, nos permiten realizar un estudio ANOVA de un factor. La aplicación del cálculo revela la no existencia de diferencias significativas en la mayor parte de las cuestiones. Las únicas diferencias se encuentran en las cuestiones: 2, 3, 9, 23, 49, 66, 67.

Realizamos comparaciones múltiples para todas estas preguntas que expresan diferencias significativas. Realizamos contrastes Post Hoc (DMS), considerando que existen diferencias significativas con un $\alpha = 0,05$.

- 2. ¿Crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?

Como se puede ver en la tabla que aparece a continuación los licenciados en carreras de tipo técnicas se diferencian de los titulados en carreras sociales o humanas, dando respuestas inferiores a estos dos grupos. También son significativamente distintos los sujetos procedentes de carreras experimentales que los procedentes de carrera sociales.

Tabla. 21

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V02	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,93(*)	,45	,042	-1,83	-3,37E-02
		Enseñanzas técnicas	1,50	,80	,064	-9,03E-02	3,09
		Humanas	-,53	,40	,191	-1,33	,27
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,93(*)	,45	,042	3,37E-02	1,83
		Enseñanzas técnicas	2,43(*)	,77	,002	,91	3,96
		Humanas	,40	,33	,226	-,26	1,06
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	-1,50	,80	,064	-3,09	9,03E-02
		CC. Sociales y Jurídicas	-2,43(*)	,77	,002	-3,96	-,91
		Humanas	-2,03(*)	,74	,007	-3,50	-,56
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	,53	,40	,191	-,27	1,33

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados				Límite inferior	Límite superior
		CC. Sociales y Jurídicas	-,40	,33	,226	-1,06	,26
		Enseñanzas técnicas	2,03(*)	,74	,007	,56	3,50

- 3. ¿Crees que las titulaciones en las que impartes docencia son prestigiosas?

Es de destacar que el prestigio que tienen las carreras en las que se imparten docencia a nivel social, se entiende de manera significativamente distinta entre carreras experimentales y técnicas y entre carreras sociales y humanas.

Tabla. 22

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados				Límite inferior	Límite superior
V03	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	,45	,45	,316	-,44	1,34
		Enseñanzas técnicas	1,53(*)	,76	,047	2,34E- 02	3,04
		Humanas	-,26	,40	,525	-1,06	,54
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	-,45	,45	,316	-1,34	,44

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		Enseñanzas técnicas	1,08	,71	,133	-,34	2,50
		Humanas	-,71(*)	,31	,025	-1,32	-9,22E-02
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	-1,53(*)	,76	,047	-3,04	-2,34E-02
		CC. Sociales y Jurídicas	-1,08	,71	,133	-2,50	,34
		Humanas	-1,79(*)	,69	,011	-3,16	-,42
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	,26	,40	,525	-,54	1,06
		CC. Sociales y Jurídicas	,71(*)	,31	,025	9,22E-02	1,32
		Enseñanzas técnicas	1,79(*)	,69	,011	,42	3,16

- 9. ¿Crees que consigues alcanzar las metas propuestas en las asignaturas?

En esta cuestión las diferencias significativas se establecen únicamente entre los grupos de humanas y ciencias experimentales, teniendo, las primeras, una consideración más alta.

Tabla. 23

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V09	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,58	,36	,112	-1,30	,14
		Enseñanzas técnicas	-,67	,64	,301	-1,94	,61
		Humanas	-1,06(*)	,32	,002	-1,70	-,42
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,58	,36	,112	-,14	1,30
		Enseñanzas técnicas	-8,33E-02	,61	,892	-1,31	1,14
		Humanas	-,48	,27	,078	-1,01	5,57E-02
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	,67	,64	,301	-,61	1,94
		CC. Sociales y Jurídicas	8,33E-02	,61	,892	-1,14	1,31
		Humanas	-,39	,59	,508	-1,57	,79
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	1,06(*)	,32	,002	,42	1,70
		CC. Sociales y Jurídicas	,48	,27	,078	-5,57E-02	1,01
		Enseñanzas técnicas	,39	,59	,508	-,79	1,57

- 23. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de entrevistas?

Existe una opinión más positiva respecto a la entrevista de los sujetos que viene de carreras humanas frente a las apreciaciones de ciencias experimentales

y técnicas, que valoran esta forma de evaluación con menos intensidad. Esta diferencia, también, se ve entre las ciencias sociales y las experimentales.

Tabla. 24

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V23	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,87(*)	,37	,020	-1,59	-,14
		Enseñanzas técnicas	,00	,65	1,000	-1,29	1,29
		Humanas	-1,30(*)	,32	,000	-1,94	-,65
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,87(*)	,37	,020	,14	1,59
		Enseñanzas técnicas	,87	,62	,166	-,37	2,10
		Humanas	-,43	,27	,113	-,96	,10
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	,00	,65	1,000	-1,29	1,29
		CC. Sociales y Jurídicas	-,87	,62	,166	-2,10	,37
		Humanas	-1,30(*)	,60	,033	-2,49	-,11
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	1,30(*)	,32	,000	,65	1,94
		CC. Sociales y Jurídicas	,43	,27	,113	-,10	,96
		Enseñanzas técnicas	1,30(*)	,60	,033	,11	2,49

- 49. ¿Crees que el alumnado que supera una asignatura tiene conocimiento suficiente de ella?

En ésta cuestión también se vuelven a establecer diferencias significativas ente los grupos que proceden de Humanas o Sociales frente a los sujetos que se formaron desde una perspectiva más científica.

Tabla. 25

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V49	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,85(*)	,37	,026	-1,60	-,10
		Enseñanzas técnicas	-,17	,66	,802	-1,49	1,15
		Humanas	-1,24(*)	,33	,000	-1,90	-,58
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,85(*)	,37	,026	,10	1,60
		Enseñanzas técnicas	,68	,64	,286	-,58	1,95
		Humanas	-,39	,27	,161	-,94	,16
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	,17	,66	,802	-1,15	1,49
		CC. Sociales y Jurídicas	-,68	,64	,286	-1,95	,58
		Humanas	-1,07	,61	,083	-2,29	,15
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	1,24(*)	,33	,000	,58	1,90
		CC. Sociales y Jurídicas	,39	,27	,161	-,16	,94
		Enseñanzas técnicas	1,07	,61	,083	-,15	2,29

- 66. ¿Crees que el profesorado necesita cursos formativos sobre cómo evaluar al alumnado?

Se vuelve a producir el “enfrentamiento” entre Ciencias Sociales y Ciencias experimentales y enseñanzas técnicas.

Tabla. 26

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V66	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,95(*)	,39	,018	-1,73	-,17
		Enseñanzas técnicas	,58	,70	,404	-,80	1,97
		Humanas	-,47	,35	,185	-1,16	,23
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,95(*)	,39	,018	,17	1,73
		Enseñanzas técnicas	1,53(*)	,67	,024	,20	2,86
		Humanas	,48	,29	,099	-9,22E-02	1,06
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	-,58	,70	,404	-1,97	,80
		CC. Sociales y Jurídicas	-1,53(*)	,67	,024	-2,86	-,20
		Humanas	-1,05	,64	,106	-2,33	,23
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	,47	,35	,185	-,23	1,16

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		CC. Sociales y Jurídicas	-,48	,29	,099	-1,06	9,22E-02
		Enseñanzas técnicas	1,05	,64	,106	-,23	2,33

- 67. ¿Crees que la evaluación puede verse afectada por la empatía del profesorado con el alumnado?

El grupo de Ciencias Sociales y Jurídicas se presenta significativamente distinto a los otros tres.

Tabla. 27

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V67	"CC. experimentales y de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	-,73(*)	,36	,046	-1,45	-1,20E-02
		Enseñanzas técnicas	,50	,64	,437	-,78	1,78
		Humanas	7,97E-02	,32	,805	-,56	,72
	CC. Sociales y Jurídicas	"CC. experimentales y de la Salud	,73(*)	,36	,046	1,20E-02	1,45
		Enseñanzas técnicas	1,23(*)	,61	,048	1,02E-02	2,46

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Estudios universitarios realizados	(J) Estudios universitarios realizados				Límite inferior	Límite superior
		Humanas	,81(*)	,27	,003	,28	1,34
	Enseñanzas técnicas	"CC. experimentales y de la Salud	-,50	,64	,437	-1,78	,78
		CC. Sociales y Jurídicas	-1,23(*)	,61	,048	-2,46	-1,02E-02
		Humanas	-,42	,59	,479	-1,60	,76
	Humanas	"CC. experimentales y de la Salud	-7,97E-02	,32	,805	-,72	,56
		CC. Sociales y Jurídicas	-,81(*)	,27	,003	-1,34	-,28
		Enseñanzas técnicas	,42	,59	,479	-,76	1,60

1.2.3. Departamento al que se pertenece

Intentamos averiguar si la pertenencia a un determinado implica conceptualizaciones diferentes de las creencias del profesorado. Establecemos un nivel de la variable para cada departamento que forma parte de estudio. Tenemos, en consecuencia, nueve niveles:

- Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
- Didáctica de la Lengua y la Literatura
- Didáctica de la Matemática
- Didáctica de las Ciencias Experimentales
- Didáctica de las Ciencias Sociales

- Didáctica y Organización Escolar
- Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
- Psicología Evolutiva y de la Educación
- Teoría e Historia de la Educación

El número de niveles nos decanta de nuevo hacia un análisis ANOVA, que revela la inexistencia de diferencias significativas en la mayoría de los aspectos. Pertenecer a departamentos diferentes implica creencias distintas sobre la evaluación. Se dan en algunos aspectos en concreto, representados por las preguntas: 2, 6, 9, 10, 12, 23, 24, 54, 57, 58.

Tabla. 28

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
V02	Inter-grupos	30,049	8	3,756	2,523	,017
	Intra-grupos	110,167	74	1,489		
	Total	140,217	82			
V06	Inter-grupos	33,153	8	4,144	2,966	,006
	Intra-grupos	103,401	74	1,397		
	Total	136,554	82			
V09	Inter-grupos	17,121	8	2,140	2,162	,041
	Intra-grupos	70,266	71	,990		
	Total	87,388	79			
V10	Inter-grupos	18,610	8	2,326	2,363	,026
	Intra-grupos	71,878	73	,985		
	Total	90,488	81			
V12	Inter-grupos	12,977	8	1,622	2,089	,048
	Intra-grupos	55,912	72	,777		
	Total	68,889	80			
V23	Inter-grupos	19,098	8	2,387	2,206	,037
	Intra-grupos	79,000	73	1,082		

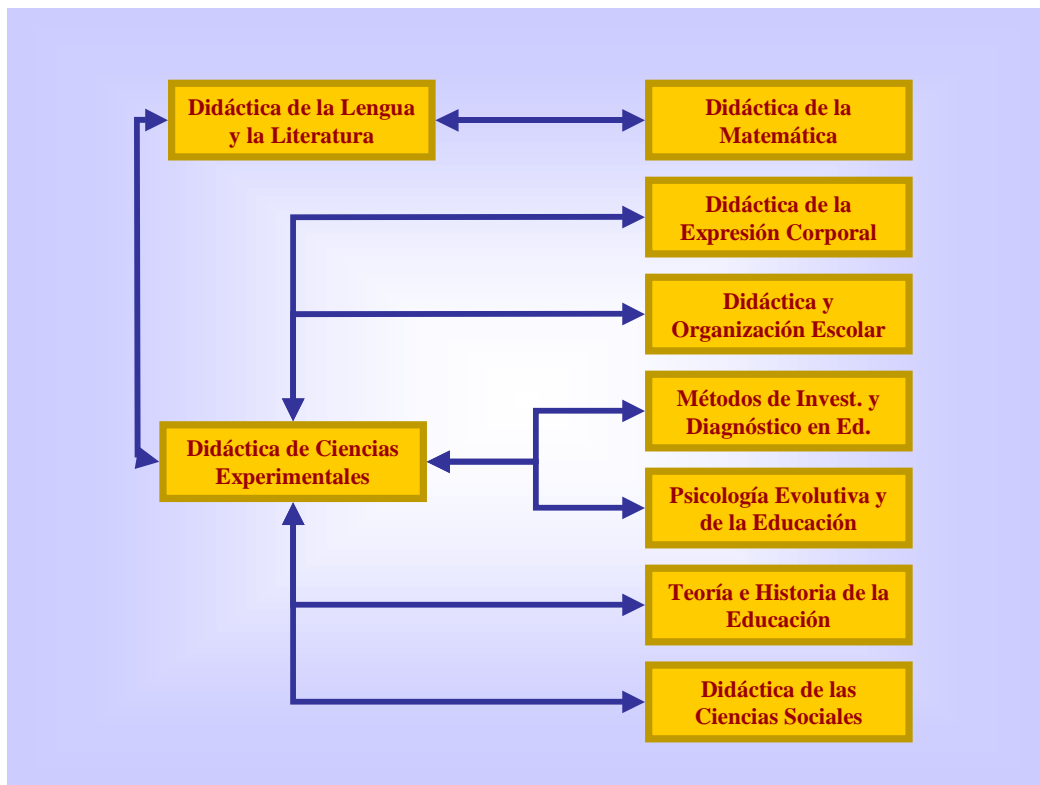
ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Total	98,098	81			
V24	Inter-grupos	25,462	8	3,183	2,764	,010
	Intra-grupos	84,063	73	1,152		
	Total	109,524	81			
V54	Inter-grupos	33,768	8	4,221	3,498	,002
	Intra-grupos	89,292	74	1,207		
	Total	123,060	82			
V57	Inter-grupos	32,465	8	4,058	2,717	,011
	Intra-grupos	109,047	73	1,494		
	Total	141,512	81			
V58	Inter-grupos	24,647	8	3,081	3,241	,003
	Intra-grupos	70,341	74	,951		
	Total	94,988	82			

Una vez que sabemos que existen diferencias significativas intentamos ver en qué sentido y entre que grupos, para eso un contraste Post Hoc calculando el DMS y estableciendo un nivel de significación de 0,05.

En este caso, al existir tantos niveles y para clarificar, representamos gráficamente las relaciones que se establecen entre los grupos.

- 2. ¿Crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?

Gráfico 23. Contraste DMS para cuestión 2.

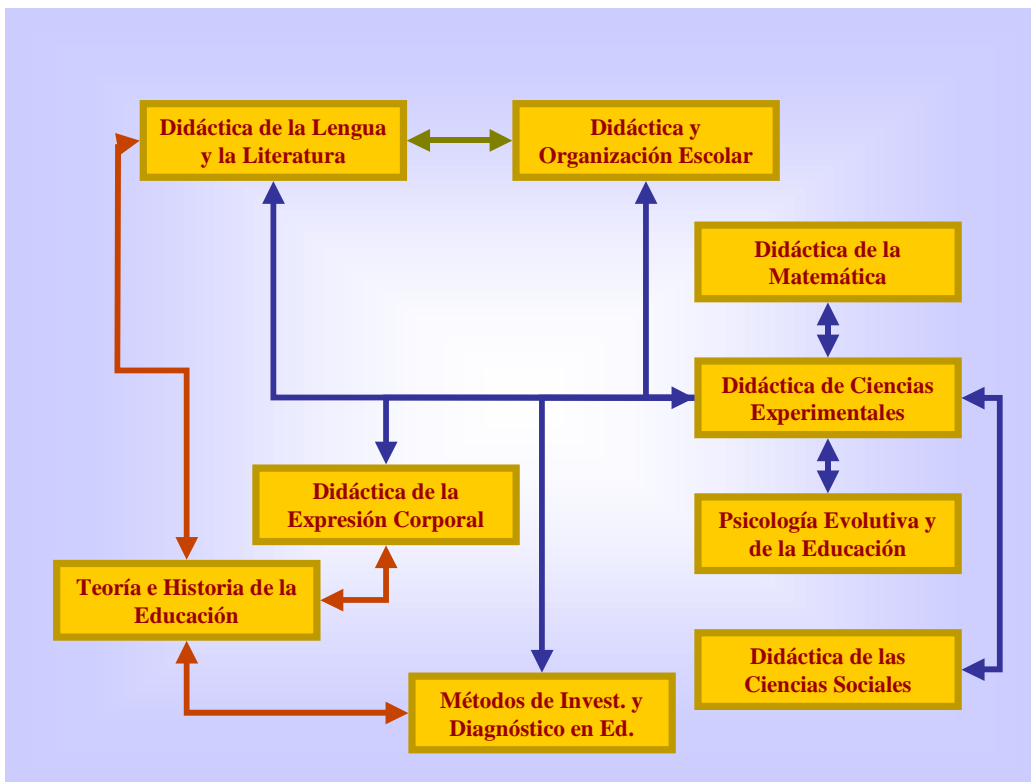


Destacamos que es el Departamento de Ciencias experimentales el que se presenta como significativamente distinto a resto en su valoración de los estudios superiores como valiosos. Éste departamento tiene una creencia inferior a todos los otros con los que se relaciona en el gráfico.

La tabla de los contrastes post hoc aparece en el ANEXO 5.

- 6. ¿Crees que los estudios universitarios en esta Facultad favorecen la formación integral de los sujetos?

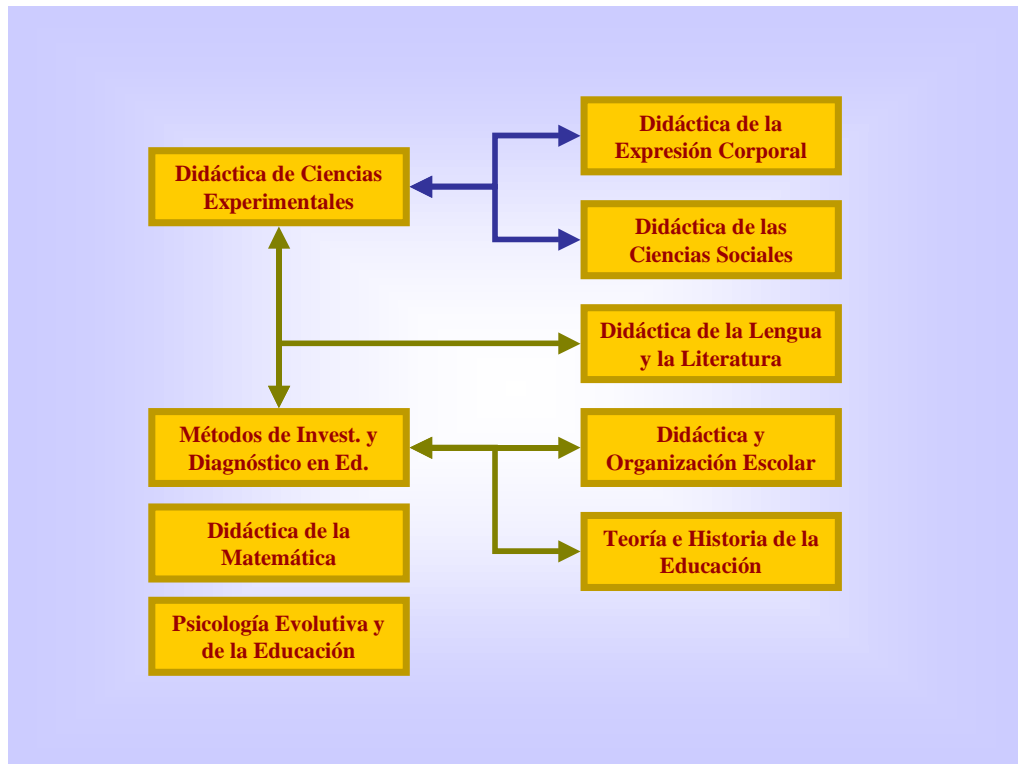
Gráfico 24. Contraste DMS para cuestión 6.



En este caso nos encontramos, de nuevo, al departamento de Ciencias Experimentales como significativamente distinto a la mayoría. Si analizamos las puntuaciones medias de su respuesta frente a los grupos con que aparece relacionado en el gráfico, encontramos que son inferiores a todos ellos.

- 9. ¿Crees que consigues alcanzar las metas propuestas en las asignaturas?

Gráfico 25. Contraste DMS para cuestión 9.

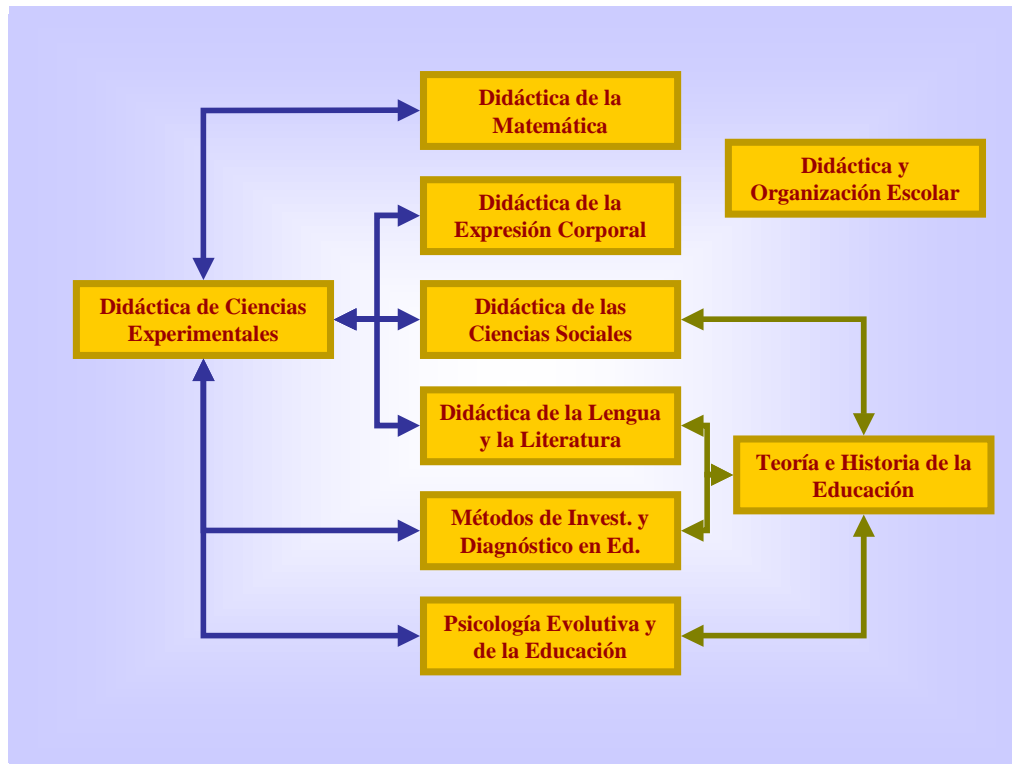


Repite el departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales como el significativamente distinto al de Ciencias sociales y al de Expresión Corporal. Estos departamentos expresan una creencia superior en la consecución de metas.

El otro departamento que se diferencia de otros cuatro es el de MIDE que expresa una creencia significativamente superior en la consecución de las metas a los departamentos con los que aparece relacionado.

- 10. ¿Crees que las metas que se marcan en las asignaturas son indicadores para la capacitación profesional del sujeto?

Gráfico 26. Contraste DMS para cuestión 10

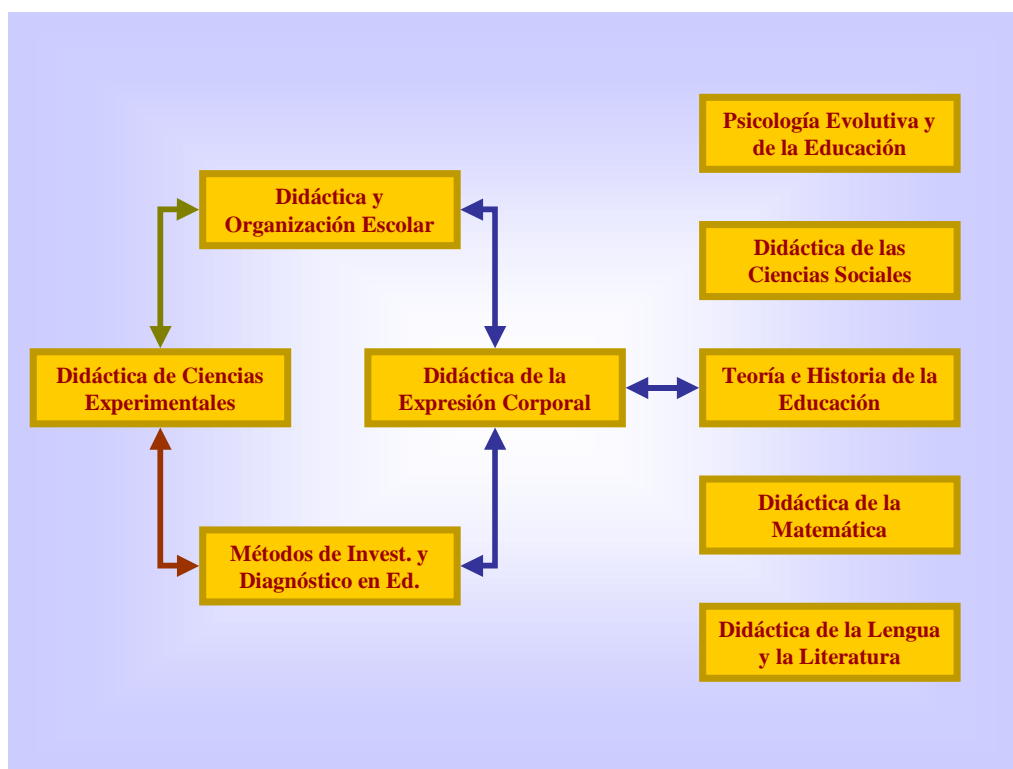


El departamento de Ciencias Experimentales vuelve a ser significativamente distinto a prácticamente todos los otros departamentos. Como en los casos anteriores las diferencias son negativas respecto a los demás departamentos.

El departamento de Teoría e Historia de la Educación sigue la misma línea que el de ciencias experimentales, manifestando respuestas más bajas en esta cuestión.

- 12. ¿Crees que la evaluación del alumnado en esta Facultad está centrada en determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos?

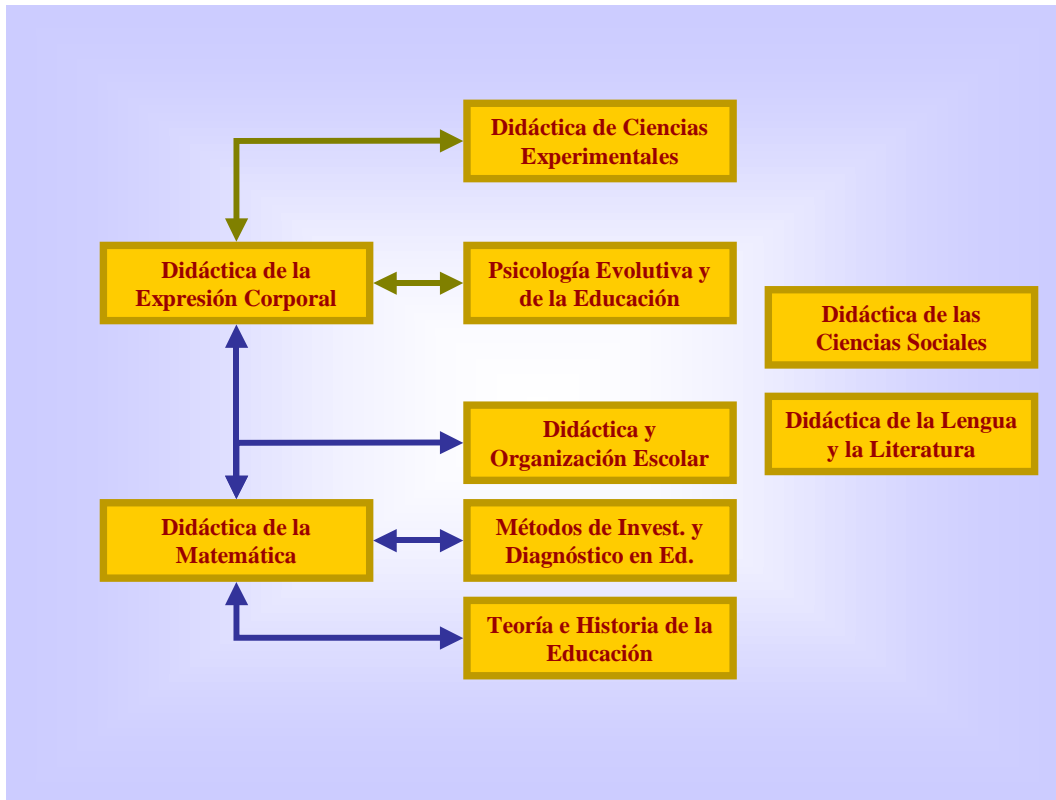
Gráfico 27. Contraste DMS para cuestión 12



Hora son tres los departamentos significativamente distintos al resto. MIDE y Didáctica y Organización Escolar, que decantan más su creencia de que en la Facultad de Ciencias de la Educación se centra en la evaluación de contenidos; Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de las Ciencias Experimentales, en posicionamientos opuestos a los departamentos con los que se relacionan.

- 23. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de entrevistas?

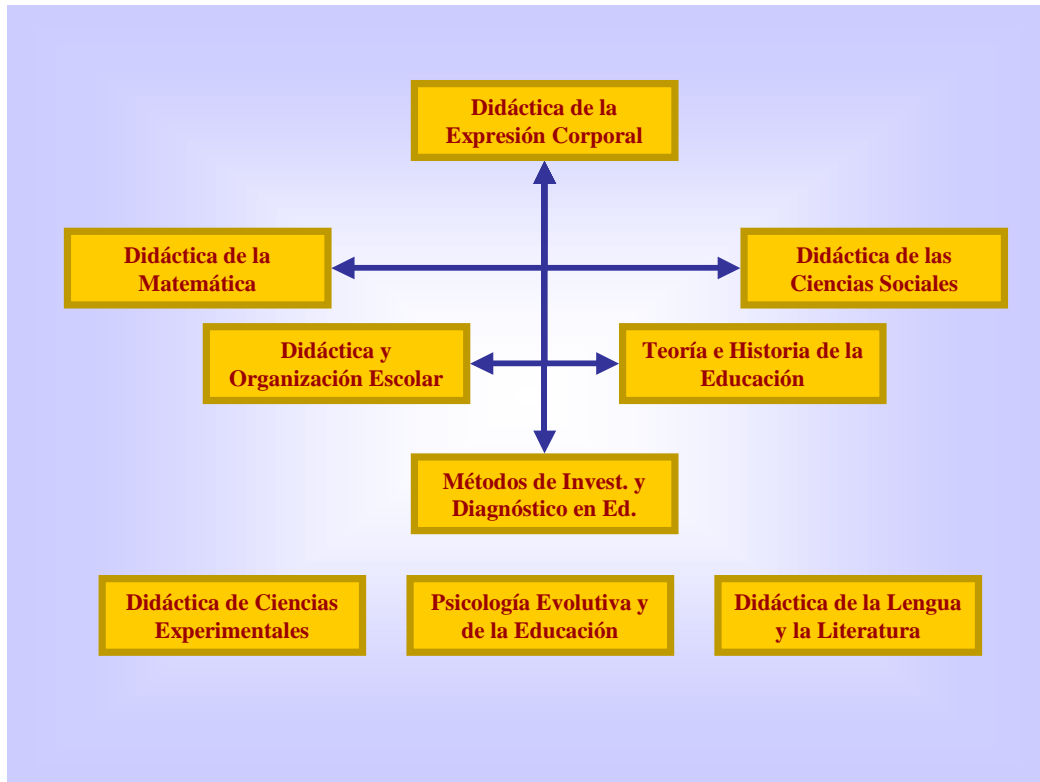
Gráfico 28. Contraste DMS para cuestión 23



Didáctica de las matemáticas y Didáctica de la Expresión Corporal suponen dos posturas distintas desde el punto de vista de la significatividad. El primer departamento utiliza valores inferiores significativos en su creencia sobre la entrevista respecto a los otros departamentos con los que está relacionado. El segundo presenta un posicionamiento contrario.

- 24. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de técnicas sociométricas?

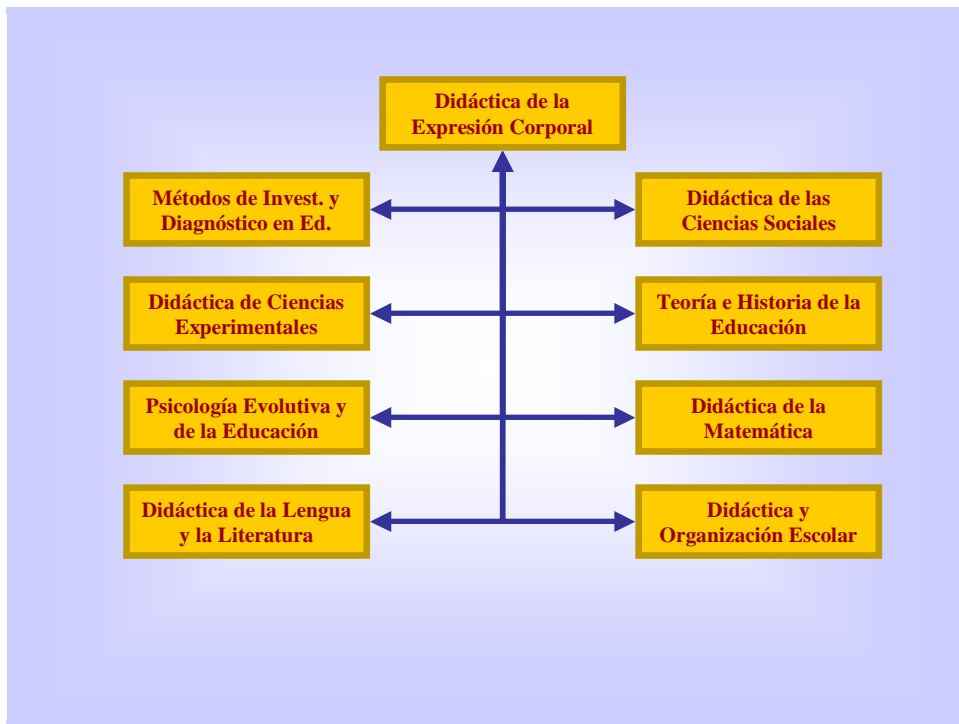
Gráfico 29. Contraste DMS para cuestión 24



El departamento de Didáctica de la Expresión Corporal es el único que establece diferencias significativas con el resto. El profesorado que lo engloba es el que más valor asigna a las técnicas sociométricas en cuanto a la evaluación.

- 54. ¿Crees que se atienden las dificultades de aprendizaje individuales de los sujetos?

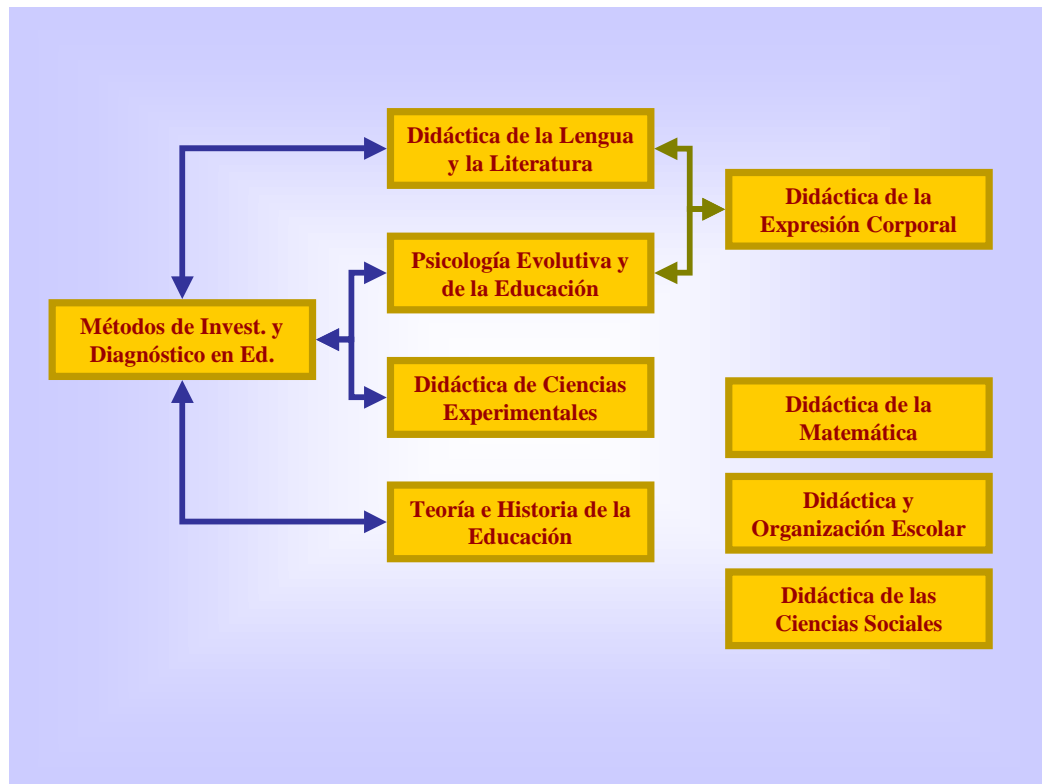
Gráfico 30. Contraste DMS para cuestión 54



Vuelve a repetirse la situación que se daba en la pregunta anterior, pero ahora la relación es significativamente distinta con todos y cada uno del resto de los departamentos que estudiamos. El departamento que aparece en el gráfico cree de manera significativamente distinta al resto que se atienden las dificultades de aprendizaje individuales de los sujetos.

- 57. ¿Crees que se introducen en la docencia del profesorado acciones que faciliten el aprendizaje del alumnado de manera grupal?

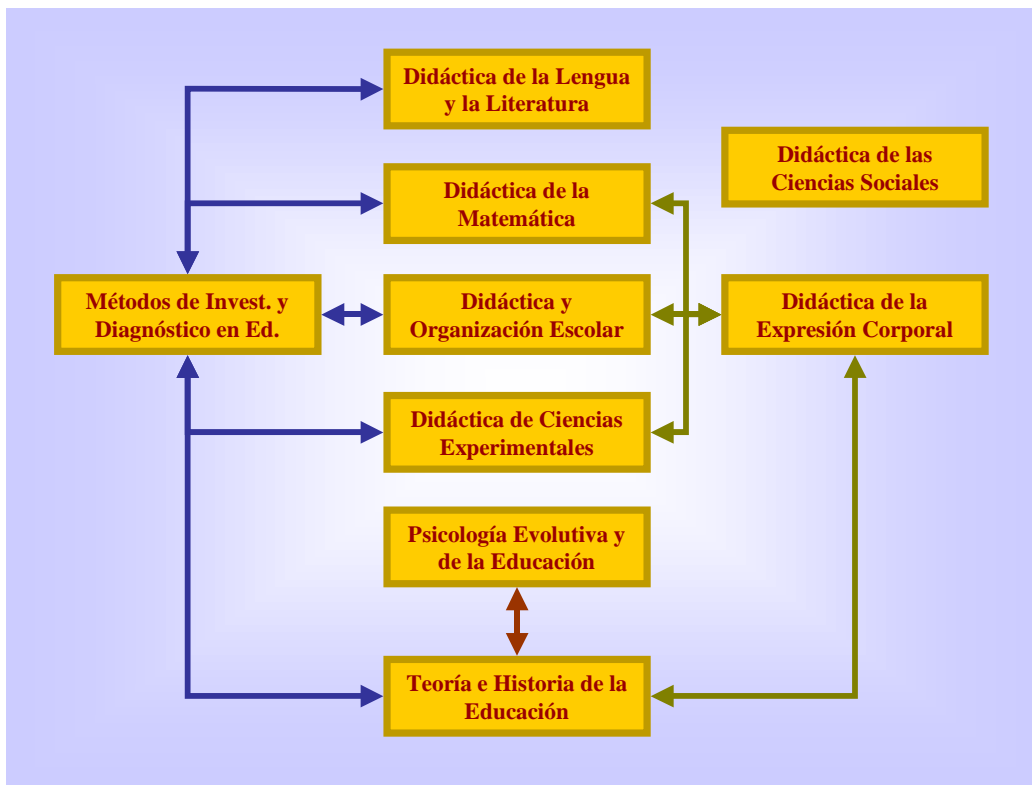
Gráfico 31. Contraste DMS para cuestión 57



Tanto el departamento MIDE como el de Expresión corporal arrojan diferencias significativas a su favor, respecto a la cuestión indicada, en relación con los departamentos con los que se le relaciona en el gráfico.

- 58. ¿Crees que la evaluación que se realiza en esta Facultad asegura la competencia profesional de los sujetos que estudian en ella?

Gráfico 32. Contraste DMS para cuestión 58



Se dan diferencias significativas entre los grupos que aparecen en el gráfico, siendo otra vez el departamento de MIDE y de Expresión Corporal los que creen con más fuerza que la Facultad de Ciencias de la Educación garantiza la competencia profesional, mientras que el departamento de Teoría e Historia tiene una visión más negativa que los componentes de los departamentos con los que se relaciona.

1.2.4. Género

Los estudios realizados sobre género demuestran que muchas veces hombres y mujeres conceptualizan la realidad de manera distinta. Para averiguar si existen diferencias significativas en las creencias que configuran sus planteamiento evaluativos.

Este análisis utiliza la t de Student para el cálculo y, como todos los anteriores, se trabaja no un nivel de significación del 0,05.

El primer análisis muestra que las diferencias por género, mayoritariamente no tiene efecto excepto en cuatro cuestiones: 12, 39, 74, 78

- 12. ¿Crees que la evaluación del alumnado en esta Facultad está centrada en determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos?
- 39. ¿Crees que es factible realizar una evaluación final del alumnado?
- 74. ¿Crees que cuando se evalúa al alumnado en esta Facultad se tienen en cuenta las tasas de fracaso?
- 78. ¿Crees que se evalúa para dar respuesta a un requisito del trabajo?

Tabla. 29.

Estadísticos de grupo					
	GENERO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V12	Mujer	21	4,76	,89	,19
	Hombre	60	4,23	,91	,12
V39	Mujer	22	4,45	1,57	,33
	Hombre	60	5,13	,95	,12
V74	Mujer	21	3,29	1,38	,30
	Hombre	61	2,57	1,23	,16
V78	Mujer	21	4,67	1,20	,26
	Hombre	61	3,93	1,35	,17

1.2.5. *Experiencia docente*

Es cierto que en la medida que tenemos experiencia de algo aprendemos. En el análisis descriptivo del cuestionario veíamos que el profesorado considera que la experiencia es importante para aprender a evaluar.

Vamos a analizar el factor experiencia de dos formas distintas. En la primera analizamos la experiencia que se adquiere por haber impartido docencia en los distintos niveles (educación superior, media....). La segunda relacionada con la experiencia que dan los años de ejercer la actividad.

En el primer caso establecimos en primer lugar dos niveles en la variable, que indicaban si solo se había impartido docencia en la universidad (nivel 1) o por el contrario también habían trabajado en niveles inferiores al universitario.

Con dos niveles de la variable hicimos una comparación de las medias para lo que utilizamos la *t* de Student para intentar descubrir diferencias significativas que sólo consiguieron detectarse en la cuestión 59. Sujetos con docencia fuera y dentro de la universidad consideran creen que en la Facultad de Ciencias de la Educación se debe evaluar la profesionalidad de los sujetos que se forman en ella con mayor intensidad que los que solo ha impartido docencia universitaria.

No obstante decidimos hacer un segundo análisis con tres niveles en la variable, al subdividir el nivel de docencia fuera y dentro de la universidad en: más años en la universidad o más años fuera de la universidad.

Con los tres niveles realizamos el análisis ANOVA de un factor, utilizando para determinar la significatividad el valor 0,05. Ahora aparecen algunas diferencias significativas en algunas cuestiones más: 29, 32, 33, 39, 48, 59.

- 29. ¿Crees que se tiene en cuenta la relación entre el instrumento utilizado y el tiempo disponible para cumplimentar la prueba?

Tabla. 30.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V29	solo en universidad	más años en universidad	-,26	,33	,435	-,90	,39
		más años fuera de universidad	,61	,32	,059	-2,31E-02	1,24
	más años en universidad	solo en universidad	,26	,33	,435	-,39	,90
		más años fuera de universidad	,86(*)	,33	,010	,21	1,51
	más años fuera de universidad	solo en universidad	-,61	,32	,059	-1,24	2,31E-02
		más años en universidad	-,86(*)	,33	,010	-1,51	-,21

- 32. ¿Crees que el alumnado tiene instrucciones claras sobre cómo utilizar el instrumento con el que se les evalúa?

Tabla. 31.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V32	solo en universidad	más años en universidad	-,14	,29	,634	-,72	,44
		más años fuera de universidad	,66(*)	,28	,023	9,24E-02	1,22
	más años en universidad	solo en universidad	,14	,29	,634	-,44	,72

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		más años fuera de universidad	,80(*)	,29	,008	,21	1,38
	más años fuera de universidad	solo en universidad	-,66(*)	,28	,023	-1,22	-9,24E-02
		más años en universidad	-,80(*)	,29	,008	-1,38	-,21

- 33. ¿Crees que los instrumentos que se utilizan para evaluar traducen adecuadamente las respuestas del alumnado a “notas”?

Tabla. 32.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V33	solo en universidad	más años en universidad	-,23	,29	,423	-,81	,34
		más años fuera de universidad	,54	,28	,061	-2,54E-02	1,10
	más años en universidad	solo en universidad	,23	,29	,423	-,34	,81
		más años fuera de universidad	,77(*)	,29	,010	,19	1,36
	más años fuera de universidad	solo en universidad	-,54	,28	,061	-1,10	2,54E-02
		más años en universidad	-,77(*)	,29	,010	-1,36	-,19

- 39. ¿Crees que es factible realizar una evaluación final del alumnado?

Tabla. 33.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V39	solo en universidad	más años en universidad	-,66(*)	,30	,034	-1,26	-5,09E-02
		más años fuera de universidad	,33	,30	,274	-,26	,92
	más años en universidad	solo en universidad	,66(*)	,30	,034	5,09E-02	1,26
		más años fuera de universidad	,98(*)	,31	,002	,37	1,60
	más años fuera de universidad	solo en universidad	-,33	,30	,274	-,92	,26
		más años en universidad	-,98(*)	,31	,002	-1,60	-,37

- 48. ¿Crees que se realiza la evaluación para determinar el dominio de la asignatura alcanzado por el alumnado?

Tabla. 34.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V48	solo en universidad	más años en universidad	-,42	,26	,113	-,94	,10

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		más años fuera de universidad	,51(*)	,25	,046	8,46E-03	1,02
		solo en universidad	,42	,26	,113	-,10	,94
	más años en universidad	más años fuera de universidad	,93(*)	,26	,001	,41	1,46
		solo en universidad	-,51(*)	,25	,046	-1,02	-8,46E-03
	más años fuera de universidad	más años en universidad	-,93(*)	,26	,001	-1,46	-,41

- 59. ¿Crees que en esta Facultad se debe evaluar la profesionalidad de los sujetos que se forman en ella?

Tabla. 35.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V59	solo en universidad	más años en universidad	-,89(*)	,36	,016	-1,61	-,17
		más años fuera de universidad	-,98(*)	,35	,007	-1,67	-,28
	más años en universidad	solo en universidad	,89(*)	,36	,016	,17	1,61
		más años fuera de universidad	-8,57E-02	,36	,814	-,81	,64

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Experiencia docente	(J) Experiencia docente	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
	más años fuera de universidad	solo en universidad	,98(*)	,35	,007	,28	1,67
		más años en universidad	8,57E-02	,36	,814	-,64	,81

Globalmente analizadas las cuestiones ponen de manifiesto en la mayoría de ellas diferentes visiones entre el profesorado que ha impartido docencia dentro u fuera de la universidad en todas las cuestiones menos en la 59.

Como decíamos, también se ha hecho una comparación entre el profesorado dependiendo del número de años que se llevan impartiendo docencia. En primer lugar se analizaron las cuestiones en función de los años de docencia universitaria, para lo que se le dio cuatro valores a la variable independiente: hasta cinco años de docencia, más de cinco años y hasta diez, más de diez y hasta 15 y, por último, más de quince años de docencia.

Realizado el análisis ANOVA solo se detectaron diferencias significativas en dos cuestiones:

- ¿Crees que cuando se evalúa en una asignatura se han tenido en cuenta las características específicas del sujeto?
- ¿Crees que el alumnado que supera una asignatura tiene conocimiento suficiente de ella?

El mismo análisis se hizo con la docencia universitaria pero añadiendo un nuevo nivel, el de los profesores que no habían dado clase nunca en niveles distintos al universitario. En este caso, el análisis ANOVA no arrojó ninguna diferencia significativa.

A pesar de estos resultados adversos, decidimos considerar el efecto conjunto de dos variables sobre la respuestas dadas. A priori partimos de que ambos factores tienen igual importancia. Por tanto, realizamos un análisis bifactorial que arrojó, diferencias significativas debidas a la interacción de los dos factores exclusivamente en una de las preguntas.

- 56. ¿Crees que se atienden las dificultades de aprendizaje del alumnado de manera grupal?

Tabla. 36.

Pruebas de los efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: V56					
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	44,350(a)	17	2,609	1,982	,027
Intersección	473,560	1	473,560	359,815	,000
AÑOSOTNI	6,054	4	1,513	1,150	,342
AÑOSUNI	8,162	3	2,721	2,067	,114
AÑOSOTNI * AÑOSUNI	39,677	10	3,968	3,015	,004
Error	81,600	62	1,316		
Total	858,000	80			
Total corregida	125,950	79			
a R cuadrado = ,352 (R cuadrado corregida = ,174)					

1.2.6. Titulación en la que se imparte docencia

El último análisis que realizamos, desde el punto de vista inferencial, con los datos aportados por el cuestionario se basa en la distinción entre sujetos que imparten la docencia en las diplomaturas, sujetos que imparten su docencia en

las licenciaturas y, por último, sujetos que ejercen su docencia en los dos tipos de carreras a un tiempo.

Procedimos, al igual que en los anteriores casos a realizar el ANOVA, que como se ve en la tabla siguiente, solo detectó diferencias significativas en las cuestiones: 11, 12, 26, 36, 68

Tabla. 37.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
V11	Inter-grupos	11,508	2	5,754	4,943	,009
	Intra-grupos	93,118	80	1,164		
	Total	104,627	82			
V12	Inter-grupos	7,611	2	3,806	4,844	,010
	Intra-grupos	61,278	78	,786		
	Total	68,889	80			
V26	Inter-grupos	15,068	2	7,534	6,266	,003
	Intra-grupos	94,981	79	1,202		
	Total	110,049	81			
V36	Inter-grupos	9,929	2	4,964	3,833	,026
	Intra-grupos	102,315	79	1,295		
	Total	112,244	81			
V68	Inter-grupos	12,748	2	6,374	3,933	,023
	Intra-grupos	129,637	80	1,620		
	Total	142,386	82			

Determinadas las diferencias significativas realizamos el contraste DMS de comparaciones múltiples para ver entre que niveles aparecían las diferencias.

Tabla. 38.

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
V11	Licenciatura	Diplomatura	-,70(*)	,27	,012	-1,24	-,16
		Licenciatura y Diplomatura	,20	,42	,634	-,64	1,05
	Diplomatura	Licenciatura	,70(*)	,27	,012	,16	1,24
		Licenciatura y Diplomatura	,90(*)	,39	,023	,13	1,68
	Licenciatura y Diplomatura	Licenciatura	-,20	,42	,634	-1,05	,64
		Diplomatura	-,90(*)	,39	,023	-1,68	-,13

El profesorado que imparte docencia exclusivamente en las diplomaturas estaría más de acuerdo con que las metas que se marcan en las asignaturas contribuyen a la formación integral de la persona.

Esos mismos profesores y profesoras son los que muestran niveles de creencia más bajos respecto a considerar que la evaluación de los futuros maestros esté centrada en determinar el nivel de conocimiento. Se diferencian de los dos grupos significativamente como aparece en la tabla inferior.

Tabla. 39.

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
V12	Licenciatura	Diplomatura	,59(*)	,23	,011	,14	1,04
		Licenciatura y Diplomatura	-,15	,37	,688	-,88	,58

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
	Diplomatura	Licenciatura	-,59(*)	,23	,011	-1,04	-,14
		Licenciatura y Diplomatura	-,74(*)	,34	,032	-1,41	-6,67E- 02
	Licenciatura y Diplomatura	Licenciatura	,15	,37	,688	-,58	,88
		Diplomatura	,74(*)	,34	,032	6,67E- 02	1,41

También se detectan diferencias significativas entre los profesores que imparten docencia exclusivamente en la licenciaturas y los que lo hacen en las diplomaturas respecto a la evaluación del alumnado a través de los trabajos en grupo.

Tabla. 40

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
V26	Licenciatura	Diplomatura	,94(*)	,28	,001	,39	1,49
		Licenciatura y Diplomatura	,27	,45	,556	-,63	1,16
	Diplomatura	Licenciatura	-,94(*)	,28	,001	-1,49	-,39
		Licenciatura y Diplomatura	-,67	,42	,110	-1,50	,16
	Licenciatura y Diplomatura	Licenciatura	-,27	,45	,556	-1,16	,63
		Diplomatura	,67	,42	,110	-,16	1,50

Dos diferencias entre el nivel Diplomatura con los otros. No perciben con tanta intensidad la necesidad de hacer una evaluación continua del alumnado pero si cree que hay que tener en cuenta curso, ciclo o edad del alumno/a a la hora de evaluar.

Tabla. 41.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V36	Licenciatura	Diplomatura	,64(*)	,29	,029	6,67E-02	1,21
		Licenciatura y Diplomatura	-,23	,45	,613	-1,12	,66
	Diplomatura	Licenciatura	-,64(*)	,29	,029	-1,21	-6,67E-02
		Licenciatura y Diplomatura	-,86(*)	,41	,039	-1,68	-4,42E-02
	Licenciatura y Diplomatura	Licenciatura	,23	,45	,613	-,66	1,12
		Diplomatura	,86(*)	,41	,039	4,42E-02	1,68

Tabla. 42.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V68	Licenciatura	Diplomatura	-,43	,32	,187	-1,06	,21
		Licenciatura y Diplomatura	,82	,50	,107	-,18	1,81
	Diplomatura	Licenciatura	,43	,32	,187	-,21	1,06

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Titulación en la que se imparte la docencia	(J) Titulación en la que se imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		Licenciatura y Diplomatura	1,24(*)	,46	,009	,33	2,16
	Licenciatura y Diplomatura	Licenciatura	-,82	,50	,107	-1,81	,18
		Diplomatura	-1,24(*)	,46	,009	-2,16	-,33

2. Análisis de los programas de las asignaturas

A continuación nos centramos en el estudio de las creencias del profesorado universitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada a través de los programas de las asignaturas. Éste documento oficial es un reflejo de lo que los docentes consideran que debe ser la evaluación y, como consecuencia, lo podemos entender como el reflejo de sus creencias.

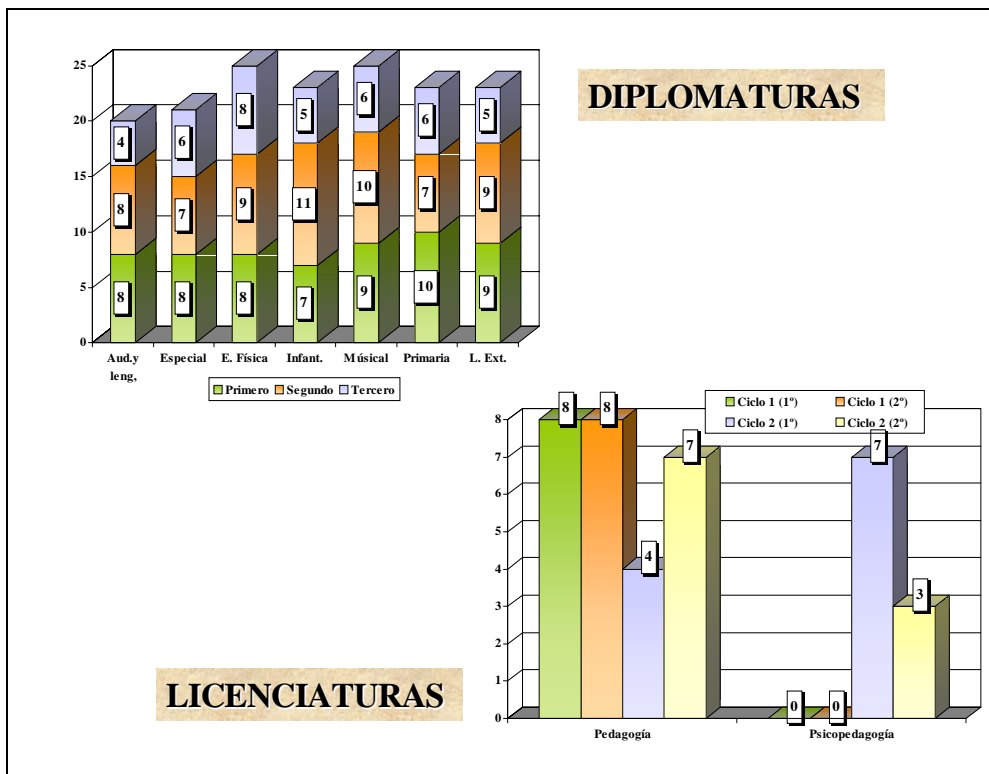
Se han hecho dos recogidas de los programas durante el curso 2000-2001. La primera coincidente con los el principio de curso, recogiendo los programas del primer cuatrimestre y de las asignaturas anuales y, la segunda, al comienzo del segundo cuatrimestre.

Nuestro interés no es el análisis del programa en sí. El trabajo se ha focalizado en el apartado dedicado a la evaluación y, en todo caso, los aspectos que pudieran estar relacionados con ella pero que aparecieran reflejados el cualquiera de los otros apartados. En el 100% de los casos, los programas presentaban un apartado específico para la evaluación.

sobre el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo en función de los objetivos y los contenidos propuestos para el programa.

La distribución de las asignaturas troncales y obligatorias de universidad se puede ver en el siguiente gráfico de barras:

Gráfico 33. Cantidad de asignaturas en el estudio



Aparecen 197 asignaturas que han sido analizadas según el procedimiento que se indica a continuación.

2.1. Procedimiento de análisis seguido

La limitada capacidad humana para procesar grandes cantidades de datos hace necesario reducir la amplia información contenida en los datos textuales,

diferenciando las distintas unidades a las que, posteriormente se da un significado.

Los programas que estudiamos tienen un carácter bianual y se presentan consensuados entre el conjunto del profesorado que va a impartir los contenidos, habiendo sido aprobados por el Departamento que tiene asociada la docencia.

Aunque no seguimos una metodología cualitativa, planteamos un análisis de la información de carácter cualitativo, lo que implica seguir un proceso, más o menos estructurado, y cíclico. En el proceso de análisis se suelen distinguir tres fases (Gil, 1994):

A) SEPARACIÓN DE SEGMENTOS

De acuerdo con el significado básico del término análisis, una de las primeras operaciones a las que se someten los datos es la separación de los segmentos o unidades que conforman el conjunto global de los datos objeto de análisis. Esta división en unidades relevantes y significativas, es una de las premisas más características del análisis cualitativo de datos.

La división de la información en unidades puede realizarse siguiendo diferentes criterios:

- a) Las consideraciones **espaciales o temporales** permiten definir unidades de carácter artificial, surgidas a partir de criterios exclusivamente físicos. De acuerdo con tales criterios, constituyen unidades los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, los bloques de minutos...
- b) En función del **tema abordado**. Según este criterio se consideran conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación observada. Es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema.

- c) **Criterios gramaticales o criterios conversacionales.** En los primeros el párrafo o la oración son considerados las unidades básicas del texto. En los segundos, se divide teniendo en cuenta las declaraciones, los turnos de palabra, ... En ambos casos no es necesario un juicio sobre el significado para establecer los límites de la unidad.

La segmentación utilizada en nuestro caso, atiende a criterios relacionados con el tema abordado que es cualquier aspecto relacionado con la evaluación.

B) IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE ELEMENTOS

Con la identificación y clasificación de elementos examinamos las unidades de datos (segmentos) para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido. Las operaciones más representativas de las actividades de identificación y clasificación son las conocidas como codificación y categorización. Ésta última, hace posible clasificar las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades.... La categorización se realiza conjuntamente a la segmentación cuando esta se hace atendiendo a criterios temáticos.

El proceso de codificación no es más que la operación concreta por la que asignamos a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. En el proceso físico se asigna una etiqueta a la categoría. El estudio de ambas operaciones se suele hacer en investigación educativa de forma conjunta, incluso en algún momento llegan a identificarse como un único proceso.

Los códigos que representan las categorías, suelen ser números o palabras abreviadas que representan a la categoría designada.

Se puede partir de categorías establecidas a priori o generar un sistema que surja de manera inductiva. En el estudio se ha utilizado la segunda opción, utilizando como marco de referencias los aspectos de la evaluación sobre los que hemos hablado en los apartados anteriores. Este sistema de trabajo deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye por sí mismo en un producto de análisis, un resultado de investigación.

Hemos de destacar que, tanto si los códigos parten de sistemas ya establecidos o son definidos a partir de los datos, la codificación y categorización no se desarrolla linealmente sino que puede modificarse en la medida que avanza el proceso. El análisis cualitativo no implica que las unidades de análisis tengan que ser fijas y predeterminadas (Buendía, Colás y Hernandez, 1998).

Gil, (1994) considera que para darles consistencia a las categorías se debe tener en cuenta una serie de premisas:

- Cubrir los elementos: Todos los segmentos que están relacionados con el tema que investigamos deben ser categorizados.
- Exclusión mutua: Cada unidad se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
- Único principio clasificatorio: Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- Objetividad: Las categorías deben resultar inteligibles para distintos codificadores, de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no de lugar a una cierta inconsistencia de intercodificadores.
- Pertinencia: Las categorías habrán de ser relevantes en relación de los objetivos de estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

C) AGRUPAMIENTO

La identificación y clasificación de elementos están estrechamente unidas al agrupamiento. Cuando categorizamos estamos ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización supone en sí misma una operación conceptual de agrupamiento.

En conclusión, las tareas realizadas hasta aquí (segmentación en unidades, codificación/categorización, agrupamientos). constituyen modos de contribuir a la reducción de datos que en el fondo presupone todo análisis (se parte de un conjunto amplio y complejo de datos para llegar a elementos más manejables que permitan establecer relaciones y sacar conclusiones).

Para ayudarnos en el proceso de análisis hemos utilizado el software Aquad Five. Este programa, tienen una serie de elementos que lo hacen idóneos para nuestros análisis, como son: la facilidad para modificar las codificaciones hechas y buscar diversas combinaciones en esos datos, lo que facilitará, finalmente, la representación de los mismos de manera eficaz.

No obstante, hemos de reconocer que el programa también presenta ciertas deficiencias y limitaciones, como la necesidad de trabajar con ficheros ASCII, que retrasan y dificultan el trabajo.

En definitiva, se trabajó de manera inductiva. Tras introducir todos los programas de las asignaturas en Aquad Five, se procedió a su lectura y codificación. En nuestro caso, los análisis posteriores a realizar no incluían el estudio de las secuencias sino el saber si estaban presentes o no determinados elementos relacionados con la evaluación. Por tanto, cuando realizamos la codificación introducimos únicamente una vez el código que hace referencia al rasgo por fichero.

2.2. Tratamiento y estudio de los datos

El primer análisis que realizamos pretende determinar la importancia dada al apartado evaluación con respecto a los demás elementos componentes del programa.

Podemos decir que la totalidad de los programas incluyen cinco grandes apartados: Objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía. Si determinamos la importancia de cada apartado en función de las líneas dedicadas a hablar de él en cada uno de los programas, la evaluación es el bloque al que menos atención se le presta. Muchas veces este apartado está unido al de la metodología.

La evaluación que se refleja en los programas hace referencia, casi exclusivamente a valoración de los contenidos que en ellos aparecen. Por término medio, vemos que los programas contienen nueve temas sobre los que se articula la evaluación..

La inespecificidad con que se trata en líneas generales el tema de la evaluación dio como resultado dos categorías y los siguientes códigos:

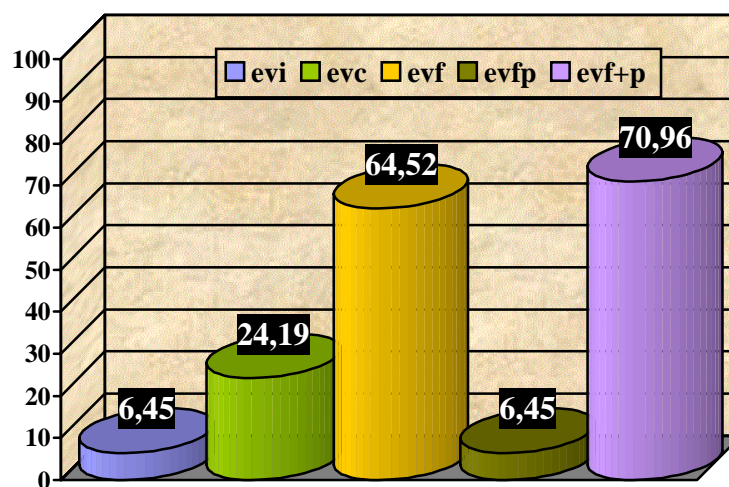
a) Tipos de evaluación desde el criterio del momento en que se realiza. Establecimos cuatro códigos distintos:

- evi: Implica que en la asignatura se plantean la realización de una evaluación inicial.
- evc: Se entiende en este caso que se evalúa el proceso a lo largo de todo el desarrollo y que continuamente se está produciendo un flujo bidireccional de información.
- evf: Que representa a la evaluación final de los contenidos de la asignatura.

- evfp: Indica la presencia de evaluaciones finales, realizadas a partir de dos pruebas finales coincidentes con los cuatrimestres y cuya superación implica la eliminación de materia.

Porcentualmente, respecto al número de veces que mencionan el tipo de evaluación, los códigos aparecen de la siguiente manera:

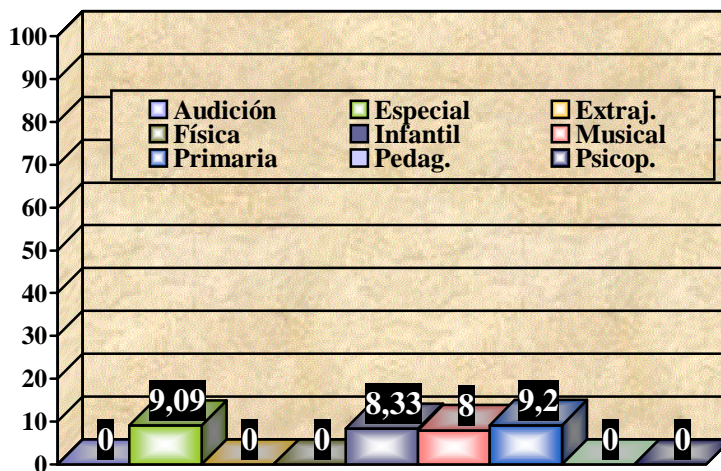
Gráfico 34. Codificación de la evaluación en los programas



Sólo el 6,45% de las asignaturas hacen referencia explícita a que se va a realizar una evaluación inicial (evi). Se realizará evaluación continua (evc) en el 24,19 % de los casos. Pero es la evaluación final la que muestra niveles superiores. Como se ve, el 64,52 % de los programas mencionan la evaluación final de los contenidos. Dicha evaluación es asimilada, en la mayoría de los casos con la evaluación sumativa. Si consideramos también las evaluaciones finales parciales el nivel de uso se sitúa en casi un 71%.

El uso que se hace de la evaluación inicial por titulaciones aparece en el gráfico siguiente:

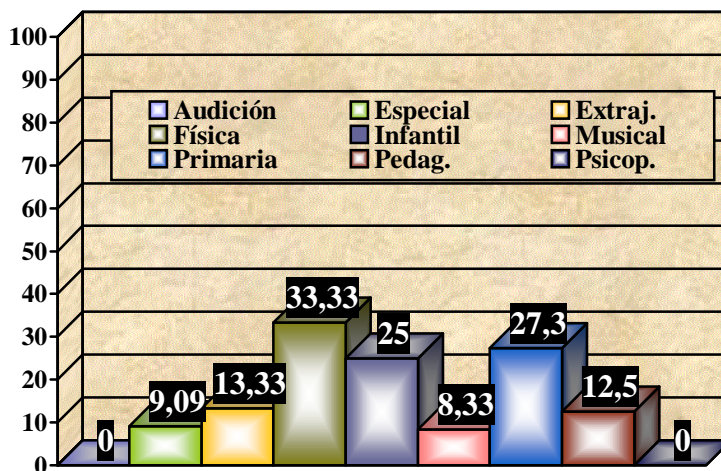
Gráfico 35. Evaluación inicial en los programas



Como podemos ver, en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, no se tiene en cuenta la necesidad de conocer cuál es el punto de partida del alumnado cuando se enfrentan a las asignaturas. Al no existir diferencias entre los cursos, tampoco se puede decir que este tipo de evaluación se utilice cuando el alumnado se incorpora por primera vez al centro.

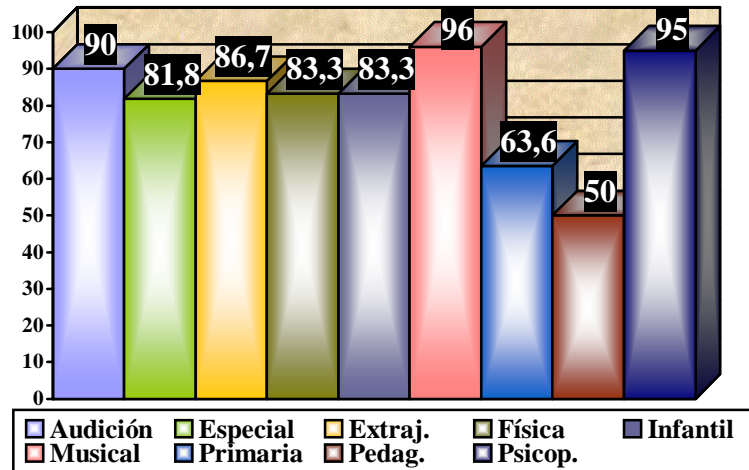
La evaluación continua que se hace del alumnado alcanza niveles más elevados que la inicial pero, como se puede ver, hay especialidades en las que si se contempla.

Gráfico 36. Evaluación continua en los programas



Finalmente, en todas las especialidades hay que destacar el uso final que se hace de la evaluación.

Gráfico 37. Evaluación final en los programas



En casi todas las especialidades se especifica en los programas que se va a utilizar esta opción, superando en casi todos los casos, el 80%.

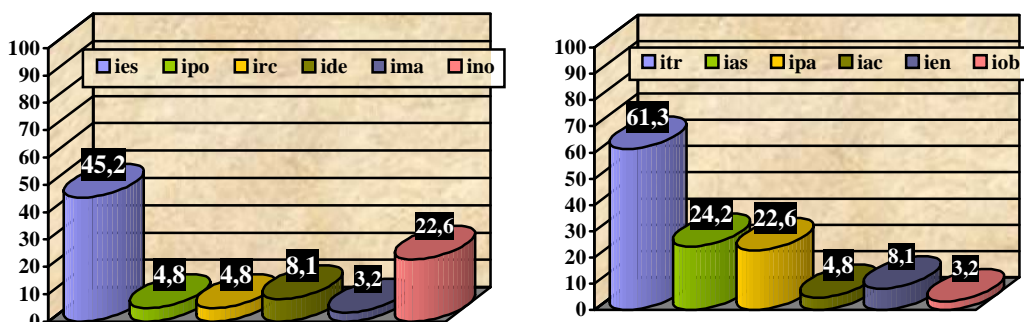
b) Los instrumentos o técnicas que el profesorado utiliza para evaluar. Las posibilidades que aparecen en esta categoría son las siguientes:

- ies: Utiliza pruebas sin especificar el tipo.
- ipo: Se utilizan pruebas objetivas.
- ipc: Pruebas de preguntas cortas.
- ide: pruebas de desarrollo.
- ima: pruebas con materiales.
- ino: no se explicitan los instrumentos que se utilizan.
- itr: Se utilizan trabajos individuales o grupales para evaluar.
- ias: Se valora la asistencia.
- ipa: se valora la participación.
- iac: se tiene en cuenta la actitud del alumnado.
- ien: se evalúa a través de entrevista.

- iob: Se evalúa a partir de la observación

De los códigos que han surgido en el análisis podemos sacar una primera conclusión y es la del uso preponderante que tiene la utilización de pruebas de carácter escrito en sus diversas modalidades. No obstante, es de destacar la deficiencia de muchos programas al no indicar la forma en que se llevará acabo la evaluación (ino).

Gráfico 38. Instrumentos y técnicas para la evaluación



Los trabajos, tanto individuales como grupales se constituyen en herramientas muy difundidas para calificar al alumnado. Es un elemento que incluso supera a las tradicionales pruebas escritas y en algunos casos las sustituye.

Destacamos, la existencia de tres elementos que pueden influir la evaluación y que son: la asistencia a clase, la participación y la actitud del alumnos. En los programas quedan configurados como elementos que se evaluarán, pero en ninguno de los casos se especifica bajo que criterios y con que intensidad la actitud de un alumno/a o el nivel de participación determina la forma de ser evaluado.

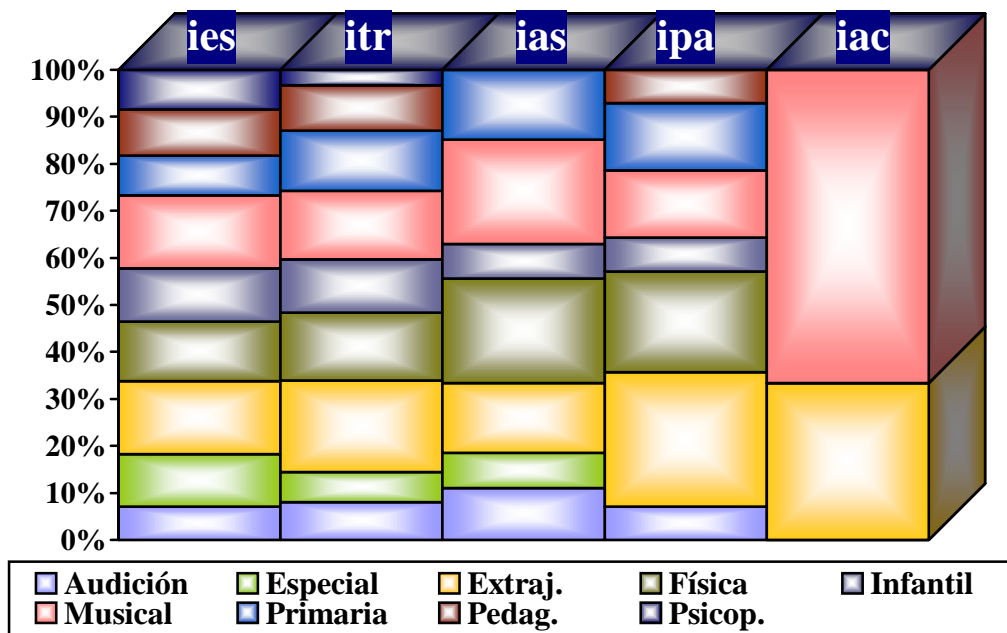
Queremos destacar también la poca utilización que se hace de la entrevista y, sobre todo de la observación, que solo en el 3,2 % de los programas ha sido tomada en cuenta.

Si comparamos los instrumentos y técnicas utilizados en las distintas titulaciones vemos que las diferencias entre ellos son más bien escasas en cuanto a su utilización.

La utilización de pruebas escritas para evaluar (ies) es una constante que se repite casi de manera idéntica de una titulación a otra, sin que en ninguna de ella deje de aparecer. Lo mismo ocurre con los trabajos individuales y grupales que son una practica muy extendida en todos los niveles. Quizá en las licenciaturas los valores sean algo más pequeños.

Quizá si algo distingue a las licenciaturas de la diplomaturas puede ser la consideración de la asistencia a clase como un elemento a evaluar. Pedagogía y Psicopedagogía no recogen explícitamente esa opción en sus programas de asignaturas troncales y obligatorias de universidad.

Gráfico 39. Distribución por especialidades



La participación en clase es tenida en cuenta en todas las especialidades excepto Educación Especial y Psicopedagogía, mientras que la valoración de la

actitud (iac) es un elemento que solo aparece en las diplomaturas de Lengua extranjera y Educación Musical.

Queremos finalizar destacando que solamente en 6 programas de todos los analizados se hace referencia a cómo informar al alumnado de la evaluación que se les haga. A partir de este dato podemos entender que la mayoría de las veces la relación entre profesorado y alumnado respecto a la evaluación esté basada, en gran medida, en los listados de las actas finales.

3. Comparativa de los resultados

Hemos utilizados dos procedimientos distintos para acercarnos al conocimiento de las creencias del profesorado sobre evaluación, un cuestionario y el análisis de los programas. Ambos mecanismos contemplan aspectos comunes que ahora intentaremos poner de manifiesto.

En los dos análisis se ha hablado de evaluación inicial, continua y final. La comparación de los resultados pone de manifiesto diferencias interesantes.

En análisis de los programas ha puesto de manifiesto que pocas veces se contemplan la posibilidad de realizar una evaluación inicial. No obstante, cuando preguntábamos al profesorado por el tema eran muy unánimes y creían en la necesidad de este tipo de evaluación (la media de respuesta alcanzaba el 4,83, sobre un máximo de 6), si bien es verdad, que la puesta en práctica la conceptualizaban como más difícil, aunque no imposible.

Al hablar de evaluación continua si que parece existir una mayor coherencia entre los programas y el cuestionario. En los primeros se demuestra niveles muy bajos de utilización que vienen confirmados por las respuestas del cuestionario. Para el este profesorado es difícil que se pueda realizar la

evaluación continua (cuestión 37) quizá por elementos tan característicos de la Facultad de Ciencias de la educación como son las aulas masificadas.

El profesorado creía en la necesidad y factibilidad de la evaluación final y, ciertamente, lo ponen de manifiesto en sus programas. Como se muestra en las gráficas anteriores toda la dinámica evaluativa se encamina a ello. Los contenidos son, por tanto, las estrellas de la evaluación sin que por eso se olvide la necesidad de potenciar otros aspectos.

Es curioso que el profesorado no tiene una creencia baja sobre la información que da al alumnado de la evaluación que les hace pero cuando nos vamos a los programas es muy raro que se expliciten los procedimientos que se van a habilitar para que la evaluación sea suficientemente formativa.

El profesorado considera que se tienen criterios claros y consistentes cuando va a evaluar al alumnado, pero esos criterios no son expresados en los programas de las distintas asignaturas. En todo caso, se habilita un procedimiento, que podríamos considerar intermedio, consistente en expresar con criterios numéricos cómo se alcanzará la calificación final en función de una serie de pruebas o actividades.

La evaluación final del alumnado está configurada en función de diversos elementos. En los programas se pone de manifiesto la intención de valorar aspectos como la participación y la asistencia a clase, así como determinados comportamiento y actitudes. En ese sentido se pronunciaba el profesorado cuando afirmaba la posibilidad de que la actitud que muestre el alumnado en el aula y la empatía que se establezcan puedan influir su evaluación.

La utilización de elementos como la entrevista o la observación para evaluar a alumnado aparecen de manera similar tanto en el análisis de los programas como en las respuestas del cuestionario. En ambos casos se manifiesta su poca utilización a pesar de la ventajas que podrían utilizar. La

justificación podría estar, una vez más, en la dificultad de su uso en aulas ciertamente masificadas. Recordemos que en la Facultad de Ciencias de la Educación estudian más de 6000 alumnos/as.

En las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del profesorado las pruebas escritas se configuran como un elemento esencial en el trabajo de la evaluación. En un porcentaje elevado de los programas se indica, si no el instrumento concreto, que se evaluará a través de pruebas. Normalmente, dichas pruebas son construidas por el profesorado (la cuestión 27 arroja una media de respuesta de 4,22.).

El cuestionario pone de manifiesto que los trabajos del alumnado son muy utilizados para su evaluación, siempre por detrás de las pruebas escritas. Aunque del análisis de los programas podría deducirse una igualdad e incluso, en ciertos casos, una superioridad de la utilización de los trabajos para calificar a los alumnos. Lo que efectivamente sucede es que en los programas se invierte más tiempo en especificar en qué consisten los trabajos que las pruebas y, en todo caso, estas últimas suelen tener una valoración superior.

Para concluir, queremos hacer hincapié en que los programas de los analizados dedican poco espacio al desarrollo del apartado evaluativo. Las indicaciones que aparecen en ellos son muy generales y poco clarificadoras de los criterios que van a servir de guía al profesorado cuando ponga en marcha esa actividad.

Conclusiones del estudio

En éste último apartado queremos destacar aquellos elementos que consideramos son los frutos del presente trabajo a la vez que planteamos posibles vías para profundizar en el tema abordado en el presente estudio.

El profesorado con el que hemos trabajado tiene unas características que lo hacen especialmente interesante. Por una parte, proceden de distintas tradiciones formativas y, por otra, han tenido una vida profesional lo suficientemente amplia como para haber generado un sistema de creencias propias en diversos aspectos relacionados con su trabajo, uno de los cuales es la evaluación. Las trayectorias profesionales de estos sujetos nos garantizan que gran parte de ellos han tenido experiencias profesionales en otros niveles de enseñanza, con lo que han estado sometidos a otros ambientes que quizá han marcado sus creencias.

Desarrollamos las conclusiones a través de una serie de puntos de especial interés:

Uno.- El primero de los puntos se centra en el instrumento que hemos generado. Consideramos que el Cuestionario de Creencias sobre Evaluación, se ha constituido en un elemento capaz de poner de manifiesto, eficazmente, muchos aspectos que caracterizan las creencias evaluativas del profesorado.

Desde el punto de vista técnico, que el análisis factorial revelara un número bastante alto de factores (22) unido a su longitud, no hace pensar en la posibilidad de subdividirlo y aplicarlo en distintos momentos. La utilización de una escala Lickert con 6 opciones ha impedido la tendencia central de la respuesta.

Dos.- Los profesores/as de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, entiende la educación superior como necesaria y beneficiosa para la sociedad. Para ellos es prestigioso poseer un título universitario aunque, la posesión de uno de los títulos que se imparten en su Facultad no es especialmente valorado.

Este profesorado considera necesaria la formación integral del alumnado, algo que es bastante difícil cuando, según creen, no se garantiza una verdadera capacitación profesional y la evaluación se centra exclusivamente en los contenidos.

Tres.- El profesorado entiende que desarrolla adecuadamente los contenidos y que la evaluación que hace de ellos responde a una organización y estructuración previa. Las metas que se marcan y los objetivos a alcanzar contenidos y objetivos

Cuatro, los instrumentos utilizados preferentemente para realizar la evaluación de los alumnos/as son las pruebas escritas, normalmente construidas por el mismo profesorado. Quizá por ser construidos por ellos no considera el profesorado que cumplan los criterios de validez y fiabilidad.

Junto con las pruebas escritas son muy utilizados la realización de trabajos individuales o grupales que se constituyen el segundo elemento más utilizado. Técnicas como la entrevista, la sociometría o la observación son aplicadas de manera puntual.

Cinco, la evaluación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación se ve afectado por una serie de factores como son: el tamaño de los grupos, que en asignaturas troncales u obligatorias puede alcanzar la cifra de 100 matrículas por aula; empatía que se establezca con las personas a evaluar ; y las expectativas que se tenga de las potencialidades del alumnado.

Seis.- Tres son las vías mediante las que el profesorado considera que ha aprendido a evaluar: la propia experiencia adquirida durante los años de docencia; la lectura de literatura especializada y, en tercer lugar, aunque con menor importancia, la actuación de los compañeros. No obstante existente y se muestra la necesidad cursos. Se afirma la necesidad de mejorar las capacidades de evaluación.

Siete.- Los cálculos Anova y la T de student, nos permiten afirmar la no existencia de diferencias significativas en las variables que habíamos contemplado. Estas eran: el nivel de formación del profesorado, la licenciatura de procedencia, el departamento al que pertenece el profesor/a, el género, la experiencia docente y la titulación en la que se imparte docencia. En consecuencia podemos afirmar que las creencias sobre evaluación no se han configurado en función de esas variables.

Nos gustaría destacar que en las cuestiones en las que sí aparecen diferencias significativas en la variable titulación de procedencia, nos niveles de dicha variable que “se enfrentan” son las enseñanzas experimentales o técnicas frente a las humanas o sociales.

Ocho.- Los programas de las asignaturas analizadas ponen de manifiesto la escasa atención que se le presta a la evaluación en estos documentos. Nos encontramos con programas muy conservadores y eminentemente repetitivos, todos establecen la misma estructura y hablan de la evaluación en términos generalistas. La mayoría de las veces solo dicen, por ejemplo, que se utilizarán una prueba, o que se les evaluará al final de período.

Nueve.- El profesorado universitario de esta Facultad considera necesaria la utilización de la evaluación inicial, continua y final. Es sin duda, la última, la que acarrea más unanimidad, mientras que la primera es la que muestra con mayor fuerza las discrepancias entre lo que el profesorado dice (hablan de factibilidad de llevarla a cabo) y lo que luego hacen (son muy escasos los programas que contemplan su existencia). En definitiva, El profesorado cree en la utilidad de la evaluación pero a la hora de ponerlas en practicas son muy reticentes a todo aquello que no sea una evaluación sumativa final.

Diez.- La enseñanza universitaria está caracterizada por su excesiva orientación hacia la evaluación de contenidos en función de los cuales se organiza. El profesorado evalúa sin tener conocimiento profundo de su alumnado. La corrección se conceptualiza como un proceso reflexivo y estable, pero no se explicitan en ningún sitio esos criterios

No se introducen mecanismo para que los sujetos superen sus dificultades individuales de aprendizaje, aunque sí se plantean actuaciones a nivel grupal.

Todos estos elementos nos llevan a plantearnos nuevos focos de interés dentro de la línea de investigación. Puesto que no hemos encontrado diferencias significativas en las creencias del profesorado, consideramos que sería interesante incidir en el estudio de cómo el profesorado aprende a evaluar, partiendo de los datos aportados por el cuestionario, plantaremos una metodología de trabajo basada en la entrevista.

Junto a lo anterior intentaríamos ampliar la investigación a las distintas facultades de la universidad de Granada, ya que estos sujetos tienen distintas tradiciones formativas (lo que ocurre en la Facultad de Ciencias de la Educación) y comparten entornos distintos.

Una segunda actuación paralela sería la de determinar las creencias sobre evaluación que posee el alumnado de la Facultad de ciencias de la Educación, poniendo especial interés en los alumnos/as que se incorporan por primera vez a la universidad, con el fin de estudiar las creencias evaluativas que posean sin las interferencias que pueda provocar la universidad y, posteriormente, hacer un contraste con los alumnos que ya llevan varios años.

Referencias bibliográficas

Abelson, R. (1979). Differences between systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Airaisian, P. W. y Jones, A. M. (1993). The teacher as Applied Measurer: Realities of Classroom Measurement and Assessment. *Applied Measurement in Education*. 6 (3), 241-254.

Alfaro, M. E. (1990). Aspectos prácticos del proceso de programación y evaluación. *Documentación social*, 81, 65-80.

Alkin, M. C. (1969). Evaluation Theories Development. *Evaluation Comment*. 2 (1), 2-7.

Allal, L. (1980). Estrategias de Evaluación Formativa. Concepciones Psicopedagógicas y Modalidades de Aplicación. *Infancia y Aprendizaje*, 11, 4-22.

Alonso, M. y otros. (1995). Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias. Monografía de Enseñanza de las Ciencias. *Alambique*, 5.

Alvira, F. (1982). Perspectiva cualitativa – perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-57.

Anastasi, A. (1982). *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar.

Ballantine, J. (1989). University teaching around the world. *Teaching Sociology*, 17, 291-296.

Ballester, J. (1995). Evaluación del Trabajo en Grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 48-53.

Bisquerra, R y Forner, A. (1992). Normativa sobre referencias bibliográficas y citas en el redactado. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 81-87.

Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 673-708. Nueva York: Macmillan.

Borrel, N.; Feixas, M.; y Marquès, P. (2000). *Funciones y competencias básicas del profesorado*. Congreso Internacional: "Docencia Universitaria e Innovación", junio. <http://dewey.uab.es/mtomas/funcion.htm> (04-06-01).

Bouvet, J.F. (1999). *Hierro en las espinacas ... y otras creencias*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.

Brentano, F. (2001). *Breve esbozo de una teoría general del conocimiento*. Madrid: Encuentro Ediciones.

Brown, C. A. y Cooney, D. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.

Brown, S. y McIntyre, D. J. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham, R. U.: Open University Press.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Buendía, L. y Salmerón, H. (1994). Construcción de pruebas criteriales de aula. *Revista de investigación educativa*. 237-243.

Buendía, L. (1997). Evaluación y atención a la diversidad. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (29-45). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Buendía, L.; Carmona, M.; González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*. 2, 125-153.

Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

Buendía, L. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores universitarios sobre la evaluación de los alumnos. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 19-30.



Cabrera, F. y Espín J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.

Cajide, J. (1992). Diseño y técnicas de evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista española de pedagogía*. 191, 101-112.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee, (Eds.) *Handbook of educational psychology*, 709-725). Nueva York: Macmillan.

Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.

Campanario, J. M. (1998). ¿Quiénes son, qué piensan y qué saben los futuros maestros y profesores de ciencias?: Una revisión de estudios recientes. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 33, 121-140

Carmona, M. (1999). *Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre los procesos de evaluación en el aula*. [Microforma]. Granada: Universidad de Granada.

Carreño (1985). *Enfoques y principios teóricos de la Evaluación*. Mexico D.F.: Trillas.

Cerdá, R.; Moreno, J. y Muñoz, A. (1995). Experiencia del mes: De la evaluación como fines. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 55-61.

Chacón, S. y Holgado, F. P. (1998). *Indicadores de calidad en la enseñanza universitaria: un estudio sistemático*. II Congreso Iberoamericano de Psicología, . <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/er39.htm> (04-06-01).

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (Ed.) (1993) *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge*. NuevaYork: Teachers College Press.

Colás P. (2001). La investigación sobre género en educación. El estado de la cuestión. En Pozo, López, García y Olmedo (Coord.). *Investigación educativa: diversidad y escuela*, 13-33. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Colás, P. y Buendía, L. (1992) *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Colás, P. y Rebollo, M^a A. (1997). *Evaluación de Programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

Coll, C. (1983). La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 103-104, 13-17.

Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y M. Marchesi (Comps.) *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, 435-452. Madrid: Alianza.

Coll, C. y otros (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Connelly, F.M and Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narrative of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.

Connelly, F.M. and Clandinin, D.J. (1995), *Teachers' professional knowledge landscapes*. Nueva York: Teachers College Press.

Contreras, E. (1998). La calidad de la docencia universitaria y las fuentes para la evaluación.

Contreras, E. (1995). Derechos de los alumnos universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes. *Bordón*, 47 (1). 31-39.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.

Cruz, M^a A. (1999). Modelo de profesor y modelo de formación. En Hornilla, T (coord.). Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza. Zarautz: Universidad del País Vasco.



Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.

de la Orden, Arturo. (1982). Análisis de la pruebas finales de EGB. *Revista Española de Pedagogía*, 156.

de Gispert, I. y Onrubia, J. (1995). Analizando la práctica educativa con herramientas socioculturales, traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Jornadas de Infancia y Aprendizaje, CLE*. Madrid.

de la Orden, Arturo. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.

De Salvador, X. (1996). Sobre la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario: ¿Está mediatizada la valoración de los alumnos por las calificaciones?. *Revista Española de Pedagogía*, 203, 107-128.

Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación (2000). *Memoria de Gestión 2000*. Documento inédito.

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1989

Dilts, R. (1996). *Las creencias*. Barcelona: Ediciones Urano

Dilts, R. (1997). *Cómo cambiar creencias*. Barcelona: Sirio.

Dinier, T. (1985). The job satisfaction and College Faculty in two predominantly black institutions. *Journal of education*. 54 (4), 558-565.

Drosile, M. (1997). La implicación social de la evaluación. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 499-508.



Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination*. Nueva York: Mcmillan Publish.

Eisner, E. W. (1984). Can educational research inform educational practice? *Phi Delta Kappan*, 62, 447-452.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Elliot, J. (1982). *Self Evaluation and the Teacher...* London: School Council.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Filadelfia: Open University Press.

Elliot, J. (1992). ¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores la calidad educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 206, 56-60. 207, 44-47.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes on the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.

Estebaranz, A. (1995). ¿Cómo mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria obligatoria. *Enseñanza*, 13, 223-239.

Estebaranz, A. y Mingorance, P. (1995). ¿Cómo mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria-obligatoria?. *Enseñanza*, 13, 223-239.



Farland, D. y Gullickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado*. Deusto: Ediciones Mensajeros.

Farré, J. y Gol, T. (1982) La evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*. 94, 11-12.

Fenstermacher, G.D. (1994) The Knower and the known: The nature of Knowledge in research of teaching. *Review of Research in Education*. 20, 3-56.

Fernández, M. (1986). *Evaluación escolar y cambio educativo*. Madrid: Cincel.

Ferreres, V. S. (1994). El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado. *Revista de Ciencias de L'educació*, 1, 33-46.

Fiske, S. T., (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 44, 155-195.

Flores, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza*. Granada: Mathema.

Florio-Ruane, S. y Lensmire, T. J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instructions. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.

Fontela, E. (1996). Universidad, economía de mercado y sociedad de la información. *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 15, 3-15.

Forns, M. (1980). La Evaluación del Aprendizaje. En Coll, C. y Forns, M. (Ed.). *Áreas de Intervención de la Psicología*. Horsori, Barcelona, 107-141.

Fournier, D. y Smith, N. L. (1993). Clarifying the Merits of Argument in Evaluation Practice. *Evaluation and Program Planning*, 16 (4), 315-323.

Freud, S. (1998). *Introducción al psicoanálisis*. Barcelona: Ediciones Altaya.

Fullat, O. (1997). Atropología de la evaluación. En H. Salmerón (ed.), *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (47-63). Granada: Grupo Editorial Universitario.



Gallego, M^a J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las “teorías y creencias de los profesores”. *Revista Española de Pedagogía*, 189, 287-325.

Garcés, S. (1999). El desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.

García, A. (1997). La formación del profesorado universitario como acción estratégica en la mejora de la calidad institucional. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 525-540.

García, E.; Gil, J. y Rodríguez, G. (2000) *Análisis factorial*. Madrid: La Muralla.

García, J. E. (1988). Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. En L. M. Villar (Ed.). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Alicante.

García, J. M. (1989). *Bases Pedagógicas de la Evaluación*. Madrid: Síntesis.

García, J. A. (1998). *Teoría del conocimiento humano*. Barañáin: Eunsa. Ediciones universitarias de Navarra.

García, R. y Pérez, R. (1984) *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.

García-Varcárcel, A. (1992). Características del “buen profesor” universitario según los estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.

García-Varcárcel, A. (1993). Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 194, 27-53.

Gil, J. (1994), *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU

Gil, D. y otros (1991). *La enseñanza de las ciencias en educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori, Cap. VII.

Gómez, B. M^a (1991). *Evaluación criterial; una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.

Good, T. L. (1983). Classroom Research: a decade of progress. *Educational Psychology*, 18, 127-144.

Guillén F. (1992). La evaluación del profesor por los alumnos, según los diferentes niveles de enseñanza. *Bordón*, 44 (3), 289-297.

Guillén, F. y Jiménez, H. (1998). Valoraciones que realizan los alumnos a sus profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 129-138.

Guskey, T. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational Research*, 13, 439-453.



Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.

Hassment, P. y Hunt, D. P. (1994). Human Self-Assessment in Multiple-Choice Testing. *Journal of Educational Measurement*. 31 (2), 149-160.

Hernández, F. J. (1999). El futuro de la educación, a partir de la dialéctica entre crisis del empleo y formación continua. VII Conferencia de Sociología de la educación. Murcia., Marzo, (paper).

Hessen, J. (1991). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Espasa-Calpe.

Heyneman, S. y Loxley, W. (1982). Influences on Academic Achievement Across High and Low Income Countries: A Re-Analysis of IEA Data. *Sociology of Education*. 55, 13-21

Heyneman, S. y Loxley, W. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across 20 high and low income countries. *American Journal of Sociology*, 88 (6), 1162-1194.

Hewstone, M. (1989). Changing stereotypes with disconfirming information. En D. Bartal, C. Graumann, A. Kruglanski y W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing Conceptions*, 207-223. Nueva York: Springer-Verlag.

Hidalgo, E. (2001). La investigación sobre género en la década 1990-2000. En Pozo, López, García y Olmedo (Coord.). *Investigación educativa: diversidad y escuela*, 39-45. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge incousework: Can we practice what we teach? *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.

Hüber, L. G. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete del programa AQUAD 3.0*. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo.

Hüber, L.G. (1997). *Analisis of Qualitative Data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

Hüber, G. y Marcelo, C. (1990), Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de los datos cualitativos. *Bordon*, 4.



Kagan, D. M. (1990), Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.

Kagan, D. M. (1992). Educational goals and reflective thinking. *Educational Forum*, 48, 75-95.

Latorre, A; del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).
<http://www2.uca.es/RELIEVE/v1n1.htm>. (04-06-01).

Leinhardt, G. (1988) Situated Knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London: Falmer.

Lewis, H. (1990) *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.

Lorenz, K. (1985). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés.

Lorenzo, M.; Sáenz, Caballero, J.; Camacho, S.; Cordon, F.; López, N.; Molina, E.; Rodríguez, R.; y Salvador, F. (199). Evaluación de la satisfacción del profesorado universitario.

Lortie, D. (1975). *Schoolteachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Manjón, J. (2000). Algunas funciones del profesorado universitario en el siglo XXI. Consideraciones éticas. *Revista Fuentes*.
<http://www.cica.es/aliens/revfuentes/tema2.htm> (04-06-01).

Martín, M. (1994). Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza. En *Signos*, 13, 22-37.

Martínez, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid: Síntesis.

Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: ICE-Horsini.

Mauri, T., y Gómez, I. (1997). Análisis de la práctica educativa, constructivismo y formación del profesorado. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*, 371-374. Barcelona: Paidós.

Mayor, C. (1996). La funciones del profesorado universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (1). <http://www2.uca.es/RELIEVE/v2n1.htm>. (04-06-01).

McKay, M. y Fanning, P. (1993). *Prisioneros de la creencia*. Madrid: Los libros del comienzo.

Mendoza, A. (1998). Conceptos y creencias de la evaluación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120.

Metfessel, N. S. y Michael, W. B. (1967). A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of School Programs. En *Educational and Psychological Measurement*. 27, 931-943.

Muñiz, J. (1996). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Ediciones Pirámide.

N

Nespor, J.(1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Nisbett, R., y Ross, L. (1980) *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

O

Oosterhof, A. (1999). *Developing and using classroom assessments (2ª edición)*. Columbus, OH: Merrill.

Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)*. Madrid: Alianza Editorial

P

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62 (3), 307-332.

Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54.

Pajares, F., Hartley, J.,y Valiante, G. (2001). Response format in writing self efficacy assessment. Greater discrimination increase prediction *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221

Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Centre for Research in Educational Sciences. Universidad de Edimburgo.

Parlett, M. R. y Hamilton, D. (1976). La evaluación como iluminación. En J. Giménez y A. I. Pérez (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 450-466. Madrid: Akal.

Pérez, R. y García, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.

Perrenoud, Ph. (1981). De las diferencias culturales a las desigualdades culturales: La evaluación y la norma en una enseñanza diferenciada. *Infancia y aprendizaje*. 14, 19-50.

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

Pintrich, P. R. (1990), Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. En W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*, 826-857. Nueva York: Macmillan.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya

Popham, W.J. (1993): *Educational Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.

Pozo J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.

Rebollo, M^a A. (2001). Género y educación: La construcción de identidades culturales. El estado de la cuestión. En Pozo, López, García y Olmedo (Coord.). *Investigación educativa: diversidad y escuela*, 61-71. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Rentel, V. (1994). Preparing clinical faculty members: Research on teachers' reasoning. En K. Howey & N. Zimpher (Eds.), *The professional development of teacher educators*, (109-128). Norwood, NJ: Ablex.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (ed.): *Handbook o research on teacher education* (102-119). Nueva York: MacMillan.

Richardson, V. and Anders, P. (1994). The study of teacher change. In V. Richardson (Ed.). *Teacher change and the staff development process: A case of reading instruction*. 159-180. Nueva York: Teacher College Press.

Rico, L. (1995). *Conocimientos y creencias de los profesores de matemáticas sobre evaluación*. Granada: Servicio de Reprografía de la Facultad de Ciencias. Universidad de Granada.

Ridao, I., Gil, J. y Guijarro, O. (1998). Valoración y necesidades formativas percibidas tras el periodo de prácticas en la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 31, 147-160

Rodrigo M. J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

Rodríguez A.; González R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*.48 (3), 19-82.

Rodríguez, J. A. (1992). *Criterios de evaluación*. Madrid: Alambra Longman.

Roehler, L. R., Duffy, G. G., Herrmann, B. A., Conley, M, & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the 'personal': Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-165.

Rokeach, M, (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenshine, B., y Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (376-391). Nueva York: Macmillan.

Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993): *Evaluation. A Systemic Approach*. Newbury Park, London y Nueva Delhi: Sage.

Rul, J. (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. Valorar, medir y evaluar. *Revista de Educación*. 4, 110-123

Rumbo, B. (1998). Características de la enseñanza universitaria desde la actuación profesional del docente universitario. *Innovación Educativa*, 8, 109-121



Salmerón, H y López, V. (2000). Orientación educativa en las universidades. Granada: Grupo editorial universitario.

Salmerón, H. (1992a). Elementos de referencia en la evaluación de alumnos en las aulas. *Revista de educación de la Universidad de Granada*. 6, 209-216.

Salmerón, H. (1992b). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.

Sánchez, D. (2001). *Teoría del conocimiento*. Madrid: Dykinson.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Métodos para la Reconstrucción de la Realidad*. México: Trillas.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Stake (ed). *Perspectives of curriculum evaluation*. (75-82). Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1983). The evaluational taboo. Philosophy of Evaluation. En E. R. House, San Francisco. *New direction for program evaluation 19*. Jossey Bass Inc. USA. 75-82.

Shadish, W.R.; Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1995): *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. Newbury Park, London y Nueva Delhi: Sage.

Shapiro, R. (1993). *La impronta humana*. Madrid: Acento Editorial.

Shaplin, J. T. (1961). Practice in Teaching. *Harvard Educational Review*. 31.

Shepard, D. (1991). Psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher*, 20 (7), 2-16.

Shuell, T. J. (1996). The Role of Educational Psychology in the Preparation of Teachers. *Educational Psychology*, 31, 15-22.

Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I. E. Sigel (Ed.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 345-371. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Simmons, R. (1994). The Horse before the Cart: Assessing for Understanding. *Educational Leadership*, 51 (5), 22-23.

Simon, H. (1995). The information processing view of the mind. *American Psychologist*, 50, 507-508.

Spears, M. G. (1984) Sex bias in science teachers' ratings of work and pupils characteristics. *European Journal of Science Education*, 6, 369-377.

Stake, R. E. (1975a). *The Responsive Evaluation of Educational Programs*. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation. College of Education. (Multicopiado)

Stake, R. E. (1975b). Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach, 91-108. Ohio: Charles E. Columbus.

Stake, R. E. (1975c). To evaluate an arts program. En Stake. R. E. (Ed.) *Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach*, 91-108. Ohio: Charles E. Columbus.

Stake, R.E. (1980). La evaluación de programas: en especial la evaluación de replica. En R.E. Stake, W.B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.). *Nuevas Reflexiones sobre la investigación educativa*, 40-52. Madrid: Narcea.

Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. En D. C. Beliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 85-117. Nueva York: Macmillan.

Strauss, S. (1996). Confessions of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31, 15-22.

Stufflebeam, D. L. (1974). *Alternative Approaches to Educational Evaluation*. En *Evaluation in Education: Current Applications*. Berkeley, California: McCutchan Publishing.

Stufflebeam, D. L. y otros. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Public Inc.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados.

Swann, W. B. y Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their implications in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888.

T

Taba, H. (1983). La evaluación de los resultados de currículum. En Taba, H. *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Tedesco, J. C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 83-86.

Tejedor, F. J. y Montero, M^a L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 259-279.

Tenbrink, T. O. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Thorndike, R. L. y Hagen, E. P. (1989). *Medición y Evaluación en Psicología y Educación*. México DF: Trillas.

Tiana, A (1998). Tratamiento y usos de la información en evaluación. Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno. Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación . <http://www.ince.mec.es/cumbre/>. (04-06-01).

Toulmin, S. (1972). *La Comprensión Humana I. El Uso Colectivo de la Evolución de los Conceptos*. Madrid: Alianza 1977.

Tyler, R. W. (1934). Techniques for Evaluating Behavior. *Educational Research Bulletin*. 13 (1), 1-11.



Vicente, L. (1995). *Palabras y creencias*. Murcia: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Murcia.

Villa, J. L. y Alonso-Tapia, J. (1997). La evaluación del aprendizaje: Criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 171,350-371.

Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Villar, L. M. (1996). La investigación en el ámbito de la docencia universitaria. En J.M. Rodríguez (Ed.). *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Huelva: ICE. Universidad de Huelva, 139-161.

Villar, L. M. (1997). Pensamientos de los profesores (en el décimo aniversario de un congreso). *Bordón*, (49) 1, 5-14.

Villar, L. M. (Dir.) (1996). *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau.



Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer.

Wheeler, D. K. (1979). *El desarrollo del currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

Woolfolk, A. y Brooks, D. (1983). Nonverbal communication in teaching. En E. Gordon (Ed.), *Review of research in education*, 10, 103-150. Washington DC: American Educational Research Association.

Woolfolk, A. y Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational Psychology to the implicit mind. En B. Torff y R. Sternberg, *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



Yela, M. (1997). *La técnica del análisis factorial: Un método de investigación en psicología y pedagogía*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Yinger, R. (1987). *By the seat of your pants: An inquiry into improvisation in teaching*. Trabajo presentado en el encuentro anual de American Educational Research Association, Washington, DC.

Anexos

Anexo 1

Listado de las asignaturas que englobadas en el estudio.

<i>Titulación: Maestro especialista en Audición y Lenguaje</i>	
Curso	Asignatura
1	Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje Didáctica General Lengua instrumental Lingüística Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Psicología del lenguaje Psicopatología de la audición y el lenguaje Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje Bases psicológicas de la educación especial Desarrollo de habilidades lingüísticas Evaluación del lenguaje Fonética perceptiva, acústica y articularia Organización del centro escolar Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje
3	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sistemas alternativos de comunicación Sociología de la educación Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Especial</i>	
Curso	Asignaturas
1	Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual Didáctica General Expresión musical y su didáctica Expresión plástica y su didáctica Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Teoría e instituciones contemporáneas en educación Trastornos de la conducta y la personalidad
2	Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva Bases pedagógicas de la educación especial Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales Educación lingüística en alumnos con necesidades educativas especiales Organización del centro escolar

	Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita
3	Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial Enseñanza de las matemáticas para alumnos con necesidades educativas especiales Investigación educativa en el aula Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación

<i>Titulación: Maestro especialista en Lengua Extranjera</i>	
Curso	Asignatura
1	Didáctica General Didáctica General Educación física y su didáctica Expresión musical y su didáctica Expresión plástica y su didáctica Idioma extranjero (francés) Idioma extranjero (inglés) Lengua instrumental Lengua y literatura española y su didáctica Matemáticas y su didáctica Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Bases psicológicas de la educación especial Conocimiento del medio natural Conocimiento del medio social y cultural Didáctica del idioma extranjero (francés) Didáctica del idioma extranjero (inglés) Fonética (francés) Fonética (inglés) Lingüística Morfosintaxis y Semántica (francés) Morfosintaxis y Semántica (Inglés) Organización del centro escolar
3	Análisis de textos literarios (francés) Análisis de textos literarios (inglés) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación Usos y formas de la comunicación ora y escrita (inglés) Usos y formas de la comunicación oral y escrita (francés)

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Física</i>	
Curso	Asignatura
1	Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Aprendizaje y desarrollo motor Bases biológicas y fisiológicas del movimiento Didáctica General Educación física y su didáctica I

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Física</i>	
Curso	Asignatura
	Expresión musical y su didáctica Expresión plástica y su didáctica Matemáticas y su didáctica Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Bases psicológicas de la educación especial Conocimiento del medio natural Conocimiento del medio social y cultural Didáctica del juego motor y la iniciación deportiva Educación física y su didáctica II Lengua y literatura española y su didáctica Organización del centro escolar Teoría y práctica del acondicionamiento físico
3	Educación física y su didáctica III Expresión corporal y su didáctica Idioma extranjero y su didáctica (francés) Idioma extranjero y su didáctica (inglés) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación Valoración morfológica y motora de los escolares y sus implicaciones didácticas

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Infantil</i>	
Curso	Asignatura
1	Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica I Desarrollo de la expresión musical y su didáctica Desarrollo de la expresión plástica y su didáctica Desarrollo psicomotor Didáctica General Educación matemática infantil Filosofía de la educación Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Bases psicológicas de la educación especial Conocimiento del medio natural Conocimiento del medio social y cultural Desarrollo de la expresión musical y su didáctica Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica II Educación musical infantil Fundamentos didácticos y organizativos del primer ciclo de educación infantil Fundamentos psicológicos de la educación infantil Organización del centro escolar Técnicas de educación motriz a edades tempranas
3	Desarrollo del pensamiento matemática y su didáctica Literatura infantil

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Infantil</i>	
Curso	Asignatura
	Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Musical</i>	
Curso	Asignatura
1	Didáctica General Educación física y su didáctica I El ritmo musical y su didáctica Formación instrumental Formación rítmica y Danza La melodía y su didáctica Lenguaje Musical Matemáticas y su didáctica Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Agrupaciones instrumentales Agrupaciones vocales Bases psicológicas de la educación especial Conocimiento del medio natural Conocimiento del medio social y cultural Formación vocal y auditiva Historia de la música y del folklore Lengua y literatura española y su didáctica Organización del centro escolar
3	Didáctica de la expresión musical Idioma extranjero y su didáctica (francés) Idioma extranjero y su didáctica (inglés) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Primaria</i>	
Curso	Asignatura
1	Arte y cultura andaluza y su didáctica Artes visuales, imagen y diseño en educación primaria Didáctica General Educación física y su didáctica Expresión musical y su didáctica Expresión plástica y su didáctica Lengua instrumental Lengua y literatura españolas y su didáctica I Matemáticas y su didáctica Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar Teoría e instituciones contemporáneas en educación
2	Bases psicológicas de la educación especial

<i>Titulación: Maestro especialista en Educación Primaria</i>	
Curso	Asignatura
	Ciencias de la naturaleza y su didáctica Ciencias sociales y su didáctica Currículo de matemáticas en educación primaria Lengua y literatura española y su didáctica II Organización del centro escolar
3	Educación mediambiental Idioma extranjero y su didáctica (francés) Idioma extranjero y su didáctica (inglés) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación Sociología de la educación

<i>Titulación: Licenciado en Pedagogía</i>	
Curso	Asignatura
1	Bases metodológicas de la investigación educativa I Filosofía de la educación Historia social y cultural de la educación Procesos psicológicos básicos Psicología de la educación Psicología del desarrollo Sociología de la educación I Teoría de la educación
2	Antropología de la educación Bases metodológicas de la investigación educativa II Didáctica general Dirección de centros educativos Historia del currículum Organización y gestión de centros educativos Sociología de la educación II Tecnología educativa
3	Diseño, desarrollo e innovación del currículum Economía de la educación Educación y modelos de aprendizaje social Pedagogía social
4	Desarrollo profesional del docente Educación comparada e internacional El profesorado y la función pedagógica Evaluación de centros y profesores Formación para la función docente Metodología de la evaluación de programas Política y legislación educativa

<i>Titulación: Licenciado en Psicopedagogía</i>	
Curso	Asignatura
1	Diagnóstico en educación Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica Diseño, desarrollo e innovación del currículum Educación especial Métodos de investigación en educación Modelos de orientación e intervención psicopedagógica Psicología de la instrucción
2	Diseño, desarrollo e innovación del currículum Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo Orientación profesional

Cuestiones iniciales generadas

A) El proceso de evaluación

a.1. Valoración de los estudios universitarios

1. ¿En qué grado crees que un individuo necesita una formación académica superior?
2. ¿En qué grado crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?
3. ¿En qué grado crees que las titulaciones en las que impartes docencia son prestigiosas?
4. ¿En qué grado crees que es prestigioso poseer un título universitario?
5. ¿En qué grado crees que la universidad aporta conocimientos innovadores a la sociedad?
6. ¿En qué grado crees que la universidad forma integralmente a los sujetos?

a.2. Metas a alcanzar y valor

7. ¿En qué grado crees que las metas que marcas son las más adecuadas para evaluar tu materia?
8. ¿En qué grado crees que las metas que te propones en tu asignatura se ajustan a la realidad?
9. ¿En qué grado crees que consigues alcanzar las metas propuestas en tu asignatura?
10. ¿En qué grado crees que las metas que te marcas en tu asignatura son indicadoras para la capacitación profesional del sujeto?
11. ¿En qué grado crees que las metas que te marcas en tu asignatura contribuyen a la formación integral de la persona?

a.3. Recogida de información

a.3.1. Contenidos

12. ¿En qué grado crees que tu evaluación se centra en determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos?
13. ¿En qué grado crees que desarrollas los contenidos del programa?
14. ¿En qué grado crees que los contenidos que evalúas han sido desarrollados adecuadamente en clase?
15. ¿En qué grado crees que en el tiempo que tienes asignado has podido desarrollar adecuadamente los contenidos de tu asignatura?
16. ¿En qué grado crees que tu evaluación refleja la mayor o menor importancia de los distintos contenidos de tu asignatura?
17. ¿En qué grado crees que la selección que haces de los contenidos que evalúas responde a la organización y estructuración que has hecho de dichos contenidos?

a.3.2. Objetivos

18. ¿En qué grado crees que tu evaluación refleja toda la gama de posibles objetivos que el alumnado debe dominar en tu asignatura?
19. ¿En qué grado crees que posees criterios claros para determinar la importancia que das a los distintos objetivos en la evaluación?
20. ¿En qué grado crees que con tu evaluación ponderas la importancia de los diversos objetivos?
21. ¿En qué grado crees que son esenciales los objetivos que evalúas?
22. ¿En qué grado crees que las circunstancias en las que se desarrolla tu trabajo condicionan la evaluación que haces de los objetivos?

a.3.3. Instrumentos

23. ¿En qué grado crees que para evaluar al alumnado necesitas utilizar pruebas (construidas por ti o ya elaboradas)?
24. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado basándote en tus observaciones de la clase?
25. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de entrevistas?

26. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de técnicas sociométricas?
27. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de trabajos individuales?
28. ¿En qué grado crees que evalúas al alumnado a través de trabajos en grupo?
29. ¿En qué grado crees que tu evaluación se basa en los pruebas que construyes?
30. ¿En qué grado crees que los instrumentos que construyes están adaptados a las características de tu alumnado?
31. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta la relación entre el instrumento utilizado y el tiempo disponible para cumplimentar la prueba?
32. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta la fiabilidad y validez de los instrumentos que utilizas en la evaluación?
33. ¿En qué grado crees que los instrumento/s que utilizas condicionan la evaluación que haces?
34. ¿En qué grado crees que el alumnado tiene instrucciones claras sobre cómo utilizar el instrumento con que evalúas?
35. ¿En qué grado crees que el instrumento/s que utilizas para evaluar traduce adecuadamente las respuestas del alumnado a “notas”?

a.3.4. Momentos (tiempo)

36. ¿En qué grado crees que se realiza en esta Facultad una evaluación inicial?
35. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación inicial en tu asignatura?
38. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación inicial en tu asignatura?
39. ¿En qué grado crees que se realiza en esta Facultad una evaluación continua?
40. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación continua en tu asignatura?
41. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación continua en tu asignatura?
42. ¿En qué grado crees que se realiza en esta Facultad una evaluación final?
43. ¿En qué grado crees que necesitas hacer una evaluación final en tu asignatura?
44. ¿En qué grado crees que sería factible realizar una evaluación final en tu asignatura?

a.3.5. Lugares

45. ¿En qué grado crees que los espacios destinados a la docencia permiten una evaluación eficaz de tu asignatura?
46. ¿En qué grado crees que tu presencia en un examen garantiza la individualidad de las respuestas?
47. ¿En qué grado crees que el entorno en el que trabajas determina el instrumento de evaluación que utilizas?

a.3.6. Características de los sujetos

48. ¿En qué grado crees que al evaluar tu asignatura tienes en cuenta las características específicas del sujeto?
49. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta los condicionantes del sujeto (muchos exámenes, muchas asignatura...) para evaluarlo?

a.4 Análisis de datos

50. ¿En qué grado crees que tienes claros los criterios de corrección que utilizas para poner nota?
51. ¿En qué grado crees que tus criterios de corrección han sido explicitados previamente a la corrección?
52. ¿En qué grado crees que durante el período de corrección mantienes los mismos criterios para todos los sujetos?
53. ¿En qué grado crees que tus criterios de corrección pueden variar por el exceso de sujetos a evaluar?

a.5. Decisiones

a.5.1. Sumativa

54. ¿En qué grado crees que realizas la evaluación para determinar qué sujetos dominan tu asignatura?
55. ¿En qué grado crees que el alumnado que supera tu asignatura la domina?

56. ¿En qué grado crees que informas al alumnado de la nota obtenida?
57. ¿En qué grado crees que facilitas la revisión de las calificaciones?
58. ¿En qué grado crees que el alumnado exige la revisión de las calificaciones?
59. ¿En qué grado crees que le explicas adecuadamente al alumnado que los exige cómo has llegado a la calificación asignada?
60. ¿En qué grado crees que es normal el número de suspensos de tu asignatura?
61. ¿En qué grado crees que son normales los niveles de fracaso en esta Facultad?
62. ¿En qué grado crees que el fracaso en la Facultad se debe al alumnado?
63. ¿En qué grado crees que el fracaso en la Facultad se debe al profesorado?
64. ¿En qué grado crees que el fracaso en la Facultad se debe a causas ajenas al alumnado y al profesorado?
65. ¿En qué grado crees que tu actividad de evaluación la realizas en tu casa?
66. ¿En qué grado crees que tu actividad evaluativa la realizas en el despacho?
67. ¿En qué grado crees que tu actividad evaluativa la realizas en clase?

a.5.2. Formativa

68. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces del alumnado descubre las dificultades de aprendizaje que tiene?
69. ¿En qué grado crees que es necesario descubrir en tu asignatura las dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado?
70. ¿En qué grado crees que atiendes las dificultades de aprendizaje individuales de los sujetos?
71. ¿En qué grado crees que introduces en tu docencia acciones que faciliten el aprendizaje de aquellos sujetos que tienen problemas?
72. ¿En qué grado crees que atiendes las dificultades de aprendizaje del alumnado de manera grupal?
73. ¿En qué grado crees que introduces en tu docencia acciones que faciliten el aprendizaje del alumnado de manera grupal?

B) Efectividad del proceso

74. ¿En qué grado crees que la evaluación que se realiza en la universidad asegura la profesionalidad de los sujetos que estudian en ella?

75. ¿En qué grado crees que la evaluación que se realiza en esta Facultad asegura la profesionalidad de los sujetos que estudian en ella?

76. ¿En qué grado crees que las estructuras universitarias garantizan unas condiciones de trabajo que permitan realizar una mejor evaluación?

C) Formación

c.1. Durante la carrera

77. ¿En qué grado crees que tu formación universitaria te ha capacitado para realizar una evaluación?

78. ¿En qué grado crees que los estudios de tercer ciclo (doctorado) te han formado o te pueden formar en la evaluación?

79. ¿En qué grado crees que te formaron adecuadamente para evaluar durante tus estudios universitarios?

c.2. Cómo se forman

80. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por cursos específicos que has realizado?

81. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por tu experiencia?

82. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por la lectura de la literatura existente?

83. ¿En qué grado crees que tu capacidad para evaluar se ha visto influida por la forma de hacerlo de otros compañeros/as?

c.3. Necesidades formativas

84. ¿En qué grado crees que necesitarías cursos formativos sobre cómo realizar la evaluación de tu alumnado?

85. ¿En qué grado crees que la formación que tendrías que sacarla de tu tiempo libre?

D) Influencias (subjetividad)

d.1. Sujetos-entorno

86. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por tu afinidad con el alumnado?

87. ¿En qué grado crees que tienes en cuenta curso, ciclo o edad a la hora de evaluar?

88. ¿En qué grado crees que la problemática personal del alumnado (repetidor, pérdida de beca, única asignatura para terminar...) puede hacerte variar los resultados de tu evaluación?

89. ¿En qué grado crees que grupos grandes de alumnos/as pueden influir en la evaluación que haces?

90. ¿En qué grado crees que el comportamiento en clase del alumnado puede influir en tu evaluación?

d.2. Expectativas

91. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por las expectativas que tienes del alumnado?

92. ¿En qué grado crees que tu consideración de la dificultad de la materia que impartes influye en la evaluación que haces de ella?

93. ¿En qué grado crees que el desarrollo de tu asignatura a influido en la evaluación que haces?

94. ¿En qué grado crees que tu evaluación varía según los estudios de procedencia o conocimientos que se le suponen al alumnado.

d.3. Propia percepción

95. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces se puede ver influida por las tasas de fracaso de los universitarios en esta Facultad?
96. ¿En qué grado crees que la opinión que tenga el alumnado te puede influir en tu evaluación?
97. ¿En qué grado crees que tu evaluación puede verse afectada por la opinión que puedan tener tus compañeros de tí al ver los resultados?

E) Satisfacción

98. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces de tu asignatura es efectiva?
99. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces es efectiva?
100. ¿En qué grado crees que la evaluación que hace del alumnado asegura su capacitación profesional?
101. ¿En qué grado crees que la evaluación que haces del alumnado influye en la formación integral del sujeto de manera integral?
102. ¿En qué grado crees que evalúas para dar respuesta a un requisito de tu trabajo?

Puntuaciones de los jueces expertos

En criterio que utilizamos para eliminación es que las puntuaciones medias fueran inferiores a 3,25. Todas aquellas cuestiones que no cumplen el criterio están resaltadas con una franja gris.

Estadísticos descriptivos				V003	8	26	3,25
	N	Suma	Media	V004	8	28	3,50
V001	7	26	3,71	V005	8	27	3,38
V002	8	28	3,50	V006	8	28	3,50

N válido 7
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V007	8	31	3,87
V008	8	27	3,38
V009	8	26	3,25
V010	8	31	3,88
V011	8	30	3,75
N válido	8		

(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V012	8	31	3,87
V013	8	20	2,50
V014	8	29	3,63
V015	8	21	2,63
V016	8	30	3,75
V017	8	31	3,88
N válido	8		

(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V018	8	29	3,63

V019	8	29	3,63
V020	8	30	3,75
V021	8	31	3,87
V022	8	26	3,25

N válido 8
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V023	8	31	3,87
V024	8	30	3,75
V025	8	29	3,63
V026	8	28	3,50
V027	8	31	3,88
V028	8	31	3,88
V029	8	30	3,75
V030	8	26	3,25
V031	8	29	3,63
V032	8	27	3,38
V033	8	29	3,63
V034	8	31	3,87
V035	8	31	3,87

N válido 8
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V036	8	17	2,13
V037	7	28	4,00
V038	8	27	3,38

V039	8	17	2,13
V040	7	27	3,86
V041	8	30	3,75
V042	8	20	2,50
V043	7	24	3,43
V044	8	29	3,63
N válido	7		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V045	8	27	3,38
V046	8	21	2,63
V047	8	28	3,50

N válido 8
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V048	8	27	3,38
V049	8	31	3,87

N válido 8
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V050	8	29	3,63

V051	8	31	3,87
V052	8	32	4,00
V053	8	32	4,00
N válido	8		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V054	8	28	3,50
V055	8	30	3,75
V056	8	30	3,75
V057	8	24	3,00
V058	8	19	2,38
V059	8	25	3,13
V060	8	27	3,38
V061	8	22	2,75
V062	8	20	2,50
V063	8	20	2,50
V064	8	23	2,88
V065	8	20	2,50
V066	8	23	2,88
V067	8	24	3,00

N válido 8
(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V068	8	29	3,63
V069	8	30	3,75

V070	8	28	3,50
V071	7	25	3,57
V072	8	29	3,63
V073	8	26	3,25
N válido	7		
(según			
lista)			

V080	8	28	3,50
V081	8	30	3,75
V082	8	30	3,75
V083	8	27	3,38
N válido	8		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V074	7	25	3,57
V075	7	28	4,00
V076	7	17	2,43
N válido	7		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V084	8	29	3,63
V085	8	20	2,50
N válido	8		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V077	8	31	3,87
V078	8	27	3,38
V079	8	20	2,50
N válido	8		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V086	8	29	3,63
V087	8	29	3,63
V088	8	31	3,87
V089	8	32	4,00
V090	7	27	3,86
N válido	7		
(según			
lista)			

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
--	---	------	-------

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V091	8	31	3,87
V092	8	23	2,87
V093	8	25	3,13
V094	8	29	3,63

N válido 8

(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V095	8	28	3,50
V096	8	30	3,75
V097	8	29	3,63

N válido 8

(según
lista)

Estadísticos descriptivos

	N	Suma	Media
V098	8	27	3,38
V099	7	20	2,86
V100	8	24	3,00
V101	8	25	3,13
V102	8	29	3,63

N válido 7

(según
lista)

Acuerdo de los jueces sobre la REPRESENTATIVIDAD de las cuestiones.

Pregunta	Porcentaje	
	si	no
1	87.5	12.5
2	87.5	12.5
3	87.5	12.5
4	100	0
5	87.5	12.5
6	87.5	12.5

7	100	0
8	87.5	12.5
9	75	25
10	100	0
11	87.5	12.5

Pregunta	Porcentaje	
	si	no
12	100	0
13	87.5	12.5
14	100	0

Pregunta	Porcentaje	
	si	no
12	100	0
13	87.5	12.5
14	100	0

15	100	0
----	-----	---

Porcentaje		
Pregunta	si	no
16	87.5	12.5
17	87.5	12.5
18	100	0
19	100	0
20	75	25

Porcentaje		
Pregunta	si	no
34	87.5	12.5
35	75	25
36	87.5	12.5
37	87.5	12.5
38	75	25
39	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
40	75	25
41	75	25

Porcentaje		
Pregunta	si	no
21	100	0
22	100	0
23	87.5	12.5
24	87.5	12.5
25	100	0
26	100	0
27	100	0
28	75	25
29	87.5	12.5
30	75	25
31	87.5	12.5
32	100	0
33	100	0

Porcentaje		
Pregunta	si	no
42	75	25
43	100	0

Porcentaje		
Pregunta	si	no
44	87.5	12.5
45	100	0
46	100	0

47	100	0
----	-----	---

Pregunta	si	no
60	100	0
61	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
48	87.5	12.5
49	87.5	12.5
50	75	25
51	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
62	87.5	12.5
63	87.5	12.5
64	100	0
65	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
52	87.5	12.5
53	100	0
54	87.5	12.5
55	75	25
56	87.5	12.5
57	75	25

Porcentaje		
Pregunta	si	no
66	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
58	75	25
59	87.5	12.5

Porcentaje		
Pregunta	si	no
67	87.5	12.5
68	87.5	12.5
69	100	0
70	100	0
71	87.5	12.5

Porcentaje		
------------	--	--

Porcentaje		
Pregunta	si	no
72	100	0

73	87.5	12.5
----	------	------

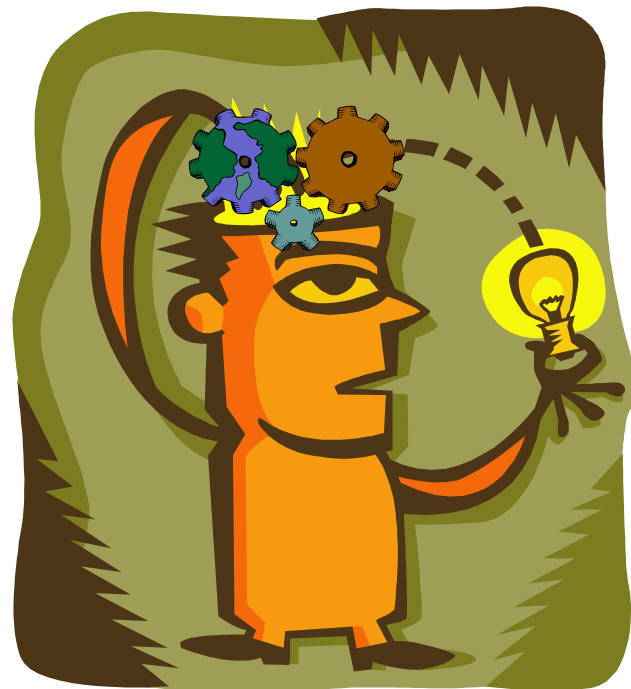
	Porcentaje	
Pregunta	si	no
74	87.5	12.5
75	87.5	12.5
76	87.5	12.5

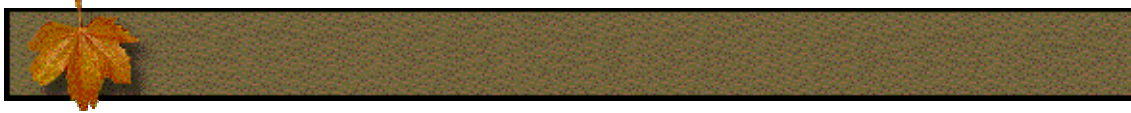
	Porcentaje	
Pregunta	si	no
77	75	25
78	87.5	12.5



Cuestionario

***CREENCIAS
DEL
PROFESORADO
SOBRE
EVALUACIÓN***





Con el presente cuestionario pretendemos poner de manifiesto las creencias del profesorado universitario de esta Facultad, sobre la evaluación que se le realiza al alumnado.

Vas a encontrar dos modalidades distintas de preguntas:

a) Datos contextuales

En el primer apartado hay 7 preguntas que utilizaremos para el análisis del resto de la información. Te pedimos que respondas seleccionando las opciones o escribiendo en el espacio en blanco correspondiente.

b) Creencias

El segundo bloque está constituido por 78 preguntas que abordan tus creencias sobre evaluación. Para contestar debes tener en cuenta que:

- Las cuestiones se refieren a las asignaturas troncales u obligatorias que impartes en algunas de las titulaciones de esta Facultad.
- Debes responder de acuerdo con la escala adjunta que oscila entre los valores 1 y 6 (1 expresa el grado más bajo y 6 el más alto).

Lee atentamente las cuestiones y rodea con un círculo el valor que consideres representativo de tu creencia respecto al rasgo que abordamos.

Gracias por tu colaboración.



Datos contextuales

- **¿En qué titulación o titulaciones impartes docencia en asignaturas troncales u obligatorias?** (puedes seleccionar ambas).

Licenciatura

Diplomatura

- **¿Cuántos años llevas como profesor/a en la universidad?** (número):

- **Años de docencia en niveles no universitarios** (indica el número):

- **¿Qué formación superior posees?** (indica la superior)

Licenciatura

Doctorado

- **Posees una licenciatura en** (señala aquella a la que pertenezca tu título universitario):

CC. Experimentales y de la Salud

CC. Sociales y Jurídicas

Enseñanzas técnicas

Humanas

- **¿A qué área de conocimiento de la Universidad perteneces?** (indícalo):

- **Género**

Mujer

Hombre



Creencias

*** Recuerda ***

- **La escala indica el grado de la creencia en el aspecto por el que preguntamos.**
- **Cuando hablamos de “asignatura” nos referimos a las asignaturas troncales u obligatorias.**

1. ¿Crees que un individuo necesita una formación académica superior?	1	2	3	4	5	6
2. ¿Crees que es valioso para la sociedad que sus miembros realicen estudios superiores?	1	2	3	4	5	6
3. ¿Crees que las titulaciones en las que impartes docencia son prestigiosas?	1	2	3	4	5	6
4. ¿Crees que es prestigioso poseer un título universitario?	1	2	3	4	5	6
5. ¿Crees que esta Facultad aporta conocimientos innovadores a la sociedad?	1	2	3	4	5	6
6. ¿Crees que los estudios universitarios en esta Facultad favorecen la formación integral de los sujetos?	1	2	3	4	5	6
7. ¿Crees que las metas que se marcan en las asignaturas son las más adecuadas para evaluar tu materia?	1	2	3	4	5	6
8. ¿Crees que las metas que se proponen en las asignaturas se ajustan a las demandas sociales contemporáneas?	1	2	3	4	5	6
9. ¿Crees que consigues alcanzar las metas propuestas en las asignaturas?	1	2	3	4	5	6
10. ¿Crees que las metas que se marcan en las asignaturas son indicadores para la capacitación profesional del sujeto?	1	2	3	4	5	6

11. ¿Crees que las metas que se marcan en las asignaturas contribuyen a la formación integral de la persona?	1	2	3	4	5	6
12. ¿Crees que la evaluación del alumnado en esta Facultad está centrada en determinar el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos?	1	2	3	4	5	6
13. ¿Crees que los contenidos que se evalúan en las asignaturas han sido desarrollados adecuadamente en clase?	1	2	3	4	5	6
14. ¿Crees que la evaluación que se hace en esta Facultad refleja la mayor o menor importancia de los distintos contenidos de las asignaturas?	1	2	3	4	5	6
15. ¿Crees que la selección que hace de los contenidos a evaluar responde a una organización y estructuración previa de los mismos?	1	2	3	4	5	6
16. ¿Crees que la evaluación que se hace en esta Facultad refleja toda la gama de posibles objetivos que el alumnado debe dominar en las asignaturas?	1	2	3	4	5	6
17. ¿Crees que se poseen criterios claros para determinar la importancia que hay que dar a los distintos objetivos en la evaluación?	1	2	3	4	5	6
18. ¿Crees que la evaluación que realiza el profesorado pondera la importancia de los diversos tipos de objetivos?	1	2	3	4	5	6
19. ¿Crees que son esenciales los objetivos que el profesorado evalúa?	1	2	3	4	5	6
20. ¿Crees que las circunstancias en las que se desarrolla el trabajo del profesorado condicionan la evaluación que se hace de los objetivos?	1	2	3	4	5	6
21. ¿Crees que para evaluar al alumnado se necesitan utilizar pruebas (construidas por el profesor/a o ya elaboradas)?	1	2	3	4	5	6
22. ¿Crees que se evalúa al alumnado mediante observaciones de la clase?	1	2	3	4	5	6
23. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de entrevistas?	1	2	3	4	5	6
24. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de técnicas sociométricas?	1	2	3	4	5	6
25. ¿Crees que se evalúa al alumnado a través de trabajos individuales?	1	2	3	4	5	6

26. ¿Crees que evalúa al alumnado a través de trabajos en grupo?	1	2	3	4	5	6
27. ¿Crees que la evaluación que se hace está basada en las pruebas que se construyen?	1	2	3	4	5	6
28. ¿Crees que los instrumentos que se construyen están adaptados a las características del alumnado?	1	2	3	4	5	6
29. ¿Crees que se tiene en cuenta la relación entre el instrumento utilizado y el tiempo disponible para cumplimentar la prueba?	1	2	3	4	5	6
30. ¿Crees que los instrumentos que se utilizan para realizar la evaluación son válidos y fiables?	1	2	3	4	5	6
31. ¿Crees que los instrumentos que se utilizan condicionan la evaluación que se hace?	1	2	3	4	5	6
32. ¿Crees que el alumnado tiene instrucciones claras sobre cómo utilizar el instrumento con el que se les evalúa?	1	2	3	4	5	6
33. ¿Crees que los instrumentos que se utilizan para evaluar traducen adecuadamente las respuestas del alumnado a “notas”?	1	2	3	4	5	6
34. ¿Crees que se necesita hacer una evaluación inicial del alumnado?	1	2	3	4	5	6
35. ¿Crees que es factible realizar una evaluación inicial del alumnado?	1	2	3	4	5	6
36. ¿Crees que se necesita hacer una evaluación continua del alumnado?	1	2	3	4	5	6
37. ¿Crees que es factible realizar una evaluación continua del alumnado?	1	2	3	4	5	6
38. ¿Crees que se necesita hacer una evaluación final del alumnado?	1	2	3	4	5	6
39. ¿Crees que es factible realizar una evaluación final del alumnado?	1	2	3	4	5	6
40. ¿Crees que los espacios destinados a la docencia permiten una evaluación eficaz del alumnado?	1	2	3	4	5	6

41. ¿Crees que el entorno en el que trabaja el profesorado determina el instrumento de evaluación que utiliza?	1	2	3	4	5	6
42. ¿Crees que cuando se evalúa en una asignatura se han tenido en cuenta las características específicas del sujeto?	1	2	3	4	5	6
43. ¿Crees que se tienen en cuenta los condicionantes contextuales del sujeto (muchos exámenes, muchas asignaturas...) para evaluarlo?	1	2	3	4	5	6
44. ¿Crees que se tienen claros los criterios de corrección que se utilizan para poner nota?	1	2	3	4	5	6
45. ¿Crees que los criterios de corrección se formulan explícitamente antes de empezar a corregir?	1	2	3	4	5	6
46. ¿Crees que durante el período de corrección se mantienen los mismos criterios para todos los sujetos?	1	2	3	4	5	6
47. ¿Crees que los criterios de corrección pueden variar por el exceso de sujetos a evaluar?	1	2	3	4	5	6
48. ¿Crees que se realiza la evaluación para determinar el dominio de la asignatura alcanzado por el alumnado?	1	2	3	4	5	6
49. ¿Crees que el alumnado que supera una asignatura tiene conocimiento suficiente de ella?	1	2	3	4	5	6
50. ¿Crees que se informan satisfactoriamente al alumnado de la nota obtenida?	1	2	3	4	5	6
51. ¿Crees que es normal el número de suspensos en las asignaturas de esta Facultad?	1	2	3	4	5	6
52. ¿Crees que la evaluación que se hace del alumnado pone de manifiesto sus dificultades de aprendizaje?	1	2	3	4	5	6
53. ¿Crees que es necesario descubrir las dificultades de aprendizaje que tiene el alumnado universitario?	1	2	3	4	5	6
54. ¿Crees que se atienden las dificultades de aprendizaje individuales de los sujetos?	1	2	3	4	5	6
55. ¿Crees que se introduce en la docencia acciones que faciliten el aprendizaje de aquellos sujetos que tienen problemas?	1	2	3	4	5	6

56. ¿Crees que se atienden las dificultades de aprendizaje del alumnado de manera grupal?	1	2	3	4	5	6
57. ¿Crees que se introducen en la docencia del profesorado acciones que faciliten el aprendizaje del alumnado de manera grupal?	1	2	3	4	5	6
58. ¿Crees que la evaluación que se realiza en esta Facultad asegura la competencia profesional de los sujetos que estudian en ella?	1	2	3	4	5	6
59. ¿Crees que en esta Facultad se debe evaluar la profesionalidad de los sujetos que se forman en ella?	1	2	3	4	5	6
60. ¿Crees que los estudios universitarios del profesorado lo han capacitado para realizar la evaluación del alumnado?	1	2	3	4	5	6
61. ¿Crees que los estudios de tercer ciclo (doctorado) contribuyen o pueden contribuir a mejorar la capacidad para evaluar del profesorado?	1	2	3	4	5	6
62. ¿Crees que la capacidad para evaluar del profesorado se ve influida por los cursos específicos que se hayan realizado?	1	2	3	4	5	6
63. ¿Crees que la capacidad para evaluar del profesorado se ve influida por su experiencia profesional?	1	2	3	4	5	6
64. ¿Crees que la capacidad para evaluar del profesorado se ve influida por la lectura de la literatura existente sobre el tema?	1	2	3	4	5	6
65. ¿Crees que la capacidad para evaluar de un profesor/a se ve influida por cómo lo hacen sus compañeros/as?	1	2	3	4	5	6
66. ¿Crees que el profesorado necesita cursos formativos sobre cómo evaluar al alumnado?	1	2	3	4	5	6
67. ¿Crees que la evaluación puede verse afectada por la empatía del profesorado con el alumnado?	1	2	3	4	5	6
68. ¿Crees que se tiene en cuenta curso, ciclo o edad del alumnado a la hora de evaluar?	1	2	3	4	5	6
69. ¿Crees que la problemática personal del alumnado (repetidor, pérdida de beca...) puede hacer que el profesorado varíe los resultados de su evaluación?	1	2	3	4	5	6
70. ¿Crees que el tamaño del grupo de alumnos/as puede influir en la evaluación que hace el profesorado?	1	2	3	4	5	6

71. ¿Crees que el comportamiento (actitud) en clase del alumnado puede influir en cómo los evalúa el profesorado?	1	2	3	4	5	6
72. ¿Crees que la evaluación puede verse afectada por las expectativas que se tiene del alumnado?	1	2	3	4	5	6
73. ¿Crees que en la evaluación que hace el profesorado influyen los conocimientos o estudios de procedencia que se le suponen al alumnado?	1	2	3	4	5	6
74. ¿Crees que cuando se evalúa al alumnado en esta Facultad se tienen en cuenta las tasas de fracaso?	1	2	3	4	5	6
75. ¿Crees que la opinión que tiene el alumnado de un profesor/a puede influir en la evaluación que el o ella hace?	1	2	3	4	5	6
76. ¿Crees que la evaluación que hace el profesorado puede verse afectada por la opinión que puedan tener sus compañeros/as al ver los resultados?	1	2	3	4	5	6
77. ¿Crees que la evaluación que se hace en esta Facultad de las asignaturas es efectiva?	1	2	3	4	5	6
78. ¿Crees que se evalúa para dar respuesta a un requisito del trabajo?	1	2	3	4	5	6

Muchas gracias por tu tiempo y esfuerzo



V23	,392	,373					,323	-,542			
V24					-,302					-,385	
V25	,454			-,438					,428		
V26	,384			-,431			,329		,454		
V27	,415			,352						-,342	
V28	,618			,316						-,439	
V29	,525						,338				
V30	,790										
V31				-,373			,458				
V32	,630	-,365									
V33	,617	-,354									
V34		-,471	,462								
V35			,537		-,545						
V36		-,365	,429	,330							
V37		,361	,413								
V38		-,469									
V39		-,317	,377		-,354			,408			
V40					-,431						
V41		-,358					,315				,539
V42	,529	,471							,316		
V43	,385	,581					,396				
V44	,736										
V45	,711										
V46	,706										
V47		,305			,468						
V48	,545	-,323									
V49	,504			,346							
V50	,362	-,358					,340				
V51	,349			,531	-,393						
V52	,472										
V53			,494								
V54	,424	,650									
V55	,436	,465		,328							

V08											
V09											
V10				,308							
V11											
V12											
V13											
V14											
V15											
V16											
V17											
V18											
V19											
V20								,321			
V21											
V22		,372			-303		,355		-330		
V23											
V24										,337	
V25											
V26											
V27											
V28											
V29											
V30											
V31											
V32											
V33											
V34											
V35											
V36											
V37		,420							-341		
V38											
V39											
V40			,344						,369		

V41											
V42											
V43											
V44											
V45											
V46											
V47											
V48									-,311		
V49							-,328				
V50							,334				
V51											
V52					-,370					,317	
V53			-,374								
V54											
V55											
V56											
V57				-,334			,320				
V58											
V59					,359						
V60											
V61		-,311									,304
V62											
V63								,346			
V64											
V65											
V66						,354					
V67								-,322			
V68											
V69	,341										
V70											
V71											
V72											
V73					,438						

V41					,864						
V42											
V43											
V44											
V45											
V46											
V47								,462			
V48								,402			
V49											
V50								,543			
V51											
V52											
V53											
V54											
V55											
V56										,606	
V57											
V58											
V59					,772						
V60											
V61											
V62											
V63	,804										
V64	,696										
V65											
V66											
V67											
V68											
V69					,441						
V70											
V71											
V72											
V73			,568								

V74											
V75											
V76											
V77											
V78						,859					

Datos descriptivos del cuestionario.

Área de conocimiento que imparte la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Didáctica de la Expresión Corporal	13	15,7	15,7	15,7
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	6	7,2	7,2	22,9
	Didáctica de la Matemática	7	8,4	8,4	31,3
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	5	6,0	6,0	37,3
	Didáctica de las Ciencias Sociales	3	3,6	3,6	41,0
	Didáctica y Organización Escolar	18	21,7	21,7	62,7
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	9	10,8	10,8	73,5
	Psicología Evolutiva y de la Educación	10	12,0	12,0	85,5
	Teoría e Historia de la Educación	12	14,5	14,5	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	22	26,5	26,5	26,5
	Hombre	61	73,5	73,5	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Titulación en la que se imparte la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura	23	27,7	27,7	27,7
	Diplomatura	51	61,4	61,4	89,2
	Licenciatura y Diplomatura	9	10,8	10,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Años de docencia en Universidad

<i>N</i>	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		14,80
Desv. típ.		8,25
Varianza		68,06
Asimetría		,422
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,717
Error típ. de curtosis		,526

Nivel de estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	<i>Licenciatura</i>	11	13,3	13,3	13,3
	Doctorado	72	86,7	86,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 1.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	15,7	15,7	15,7
	2	10	12,0	12,0	27,7
	3	13	15,7	15,7	43,4
	4	21	25,3	25,3	68,7
	5	15	18,1	18,1	86,7
	6	11	13,3	13,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,6	3,6
	2	2	2,4	2,4	6,0
	3	11	13,3	13,3	19,3
	4	13	15,7	15,7	34,9
	5	28	33,7	33,7	68,7
	6	26	31,3	31,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 3.

Estadísticos		
V03		
N	Válidos	81
	Perdidos	2
Media		3,20
Desv. típ.		1,24

Varianza	1,54
Asimetría	,341
Error típ. de asimetría	,267
Curtosis	-,595
Error típ. de curtosis	,529

Cuestión 4.

Estadísticos		
V03		
N	Válidos	81
	Perdidos	2
Media		3,20
Desv. típ.		1,24
Varianza		1,54
Asimetría		,341
Error típ. de asimetría		,267
Curtosis		-,595
Error típ. de curtosis		,529

Cuestión 5.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,8	3,8
	2	12	14,5	15,0	18,8
	3	24	28,9	30,0	48,8
	4	31	37,3	38,8	87,5
	5	9	10,8	11,3	98,8
	6	1	1,2	1,3	100,0
	Total	80	96,4	100,0	

Perdidos	Sistema	3	3,6		
Total		83	100,0		

Cuestión 6.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	8,4	8,4	8,4
	2	18	21,7	21,7	30,1
	3	16	19,3	19,3	49,4
	4	26	31,3	31,3	80,7
	5	14	16,9	16,9	97,6
	6	2	2,4	2,4	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 11.

Estadísticos		
V11		
N	Válidos	83
	Perdidos	0
Media		3,28
Desv. típ.		1,13
Varianza		1,28
Asimetría		,054
Error típ. de asimetría		,264
Curtosis		-,346
Error típ. de curtosis		,523

Cuestión 12.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	-------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------------

Válidos	2	2	2,4	2,5	2,5
	3	13	15,7	16,0	18,5
	4	25	30,1	30,9	49,4
	5	35	42,2	43,2	92,6
	6	6	7,2	7,4	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 13.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	2,4	2,4	2,4
	3	20	24,1	24,4	26,8
	4	20	24,1	24,4	51,2
	5	37	44,6	45,1	96,3
	6	3	3,6	3,7	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 14.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,3	1,3
	2	8	9,6	10,0	11,3
	3	16	19,3	20,0	31,3
	4	37	44,6	46,3	77,5
	5	16	19,3	20,0	97,5
	6	2	2,4	2,5	100,0

	Total	80	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,6		
Total		83	100,0		

Cuestión 15.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,2	1,2
	2	7	8,4	8,6	9,9
	3	15	18,1	18,5	28,4
	4	20	24,1	24,7	53,1
	5	30	36,1	37,0	90,1
	6	8	9,6	9,9	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 16

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,4	2,5	2,5
	2	19	22,9	23,5	25,9
	3	27	32,5	33,3	59,3
	4	17	20,5	21,0	80,2
	5	16	19,3	19,8	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 17

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,7	3,7
	2	18	21,7	22,0	25,6
	3	24	28,9	29,3	54,9
	4	21	25,3	25,6	80,5
	5	15	18,1	18,3	98,8
	6	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 18.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,7	3,7
	2	15	18,1	18,5	22,2
	3	27	32,5	33,3	55,6
	4	17	20,5	21,0	76,5
	5	18	21,7	22,2	98,8
	6	1	1,2	1,2	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 19.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	10	12,0	12,2	12,2
	3	22	26,5	26,8	39,0

	4	27	32,5	32,9	72,0
	5	21	25,3	25,6	97,6
	6	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 20.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,7	3,7
	2	4	4,8	4,9	8,5
	3	8	9,6	9,8	18,3
	4	22	26,5	26,8	45,1
	5	21	25,3	25,6	70,7
	6	24	28,9	29,3	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 26.

Estadísticos		
V26		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		3,78
Desv. típ.		1,17
Varianza		1,36
Asimetría		-,277
Error típ. de asimetría		,266

Curtosis	-,582
Error típ. de curtosis	,526

Cuestión 27.

Estadísticos V27		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,22
Desv. típ.		1,28
Varianza		1,63
Asimetría		-,643
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,120
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 34.

Estadísticos V34		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,83
Desv. típ.		1,23
Varianza		1,50
Asimetría		-1,068
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		,546
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 35.

Estadísticos V35		
N	Válidos	83
	Perdidos	0
Media		3,94
Desv. típ.		1,63
Varianza		2,67
Asimetría		-,297
Error típ. de asimetría		,264
Curtosis		-1,148
Error típ. de curtosis		,523

Cuestión 36.

Estadísticos V36		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,85
Desv. típ.		1,18
Varianza		1,39
Asimetría		-1,198
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		1,269
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 37.

Estadísticos V37		
N	Válidos	83
	Perdidos	0

Media	2,94
Desv. típ.	1,68
Varianza	2,81
Asimetría	,383
Error típ. de asimetría	,264
Curtosis	-1,248
Error típ. de curtosis	,523

Cuestión 38.

Estadísticos		
V38		
N	Válidos	83
	Perdidos	0
Media		5,11
Desv. típ.		1,08
Varianza		1,17
Asimetría		-1,285
Error típ. de asimetría		,264
Curtosis		1,047
Error típ. de curtosis		,523

Cuestión 39.

Estadísticos		
V39		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,95
Desv. típ.		1,17
Varianza		1,38
Asimetría		-1,402

Error típ. de asimetría	,266
Curtosis	1,933
Error típ. de curtosis	,526

Cuestión 40

Estadísticos		
V40		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		2,87
Desv. típ.		1,40
Varianza		1,97
Asimetría		,244
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,960
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 40

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	17	20,5	20,7	20,7
	2	20	24,1	24,4	45,1
	3	15	18,1	18,3	63,4
	4	19	22,9	23,2	86,6
	5	9	10,8	11,0	97,6
	6	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 41.

Estadísticos V41		
N	Válidos	83
	Perdidos	0
Media		4,24
Desv. típ.		1,28
Varianza		1,65
Asimetría		-,501
Error típ. de asimetría		,264
Curtosis		-,706
Error típ. de curtosis		,523

Cuestión 41.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,2	1,2
	2	9	10,8	10,8	12,0
	3	15	18,1	18,1	30,1
	4	14	16,9	16,9	47,0
	5	32	38,6	38,6	85,5
	6	12	14,5	14,5	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 48

Estadísticos V48		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,57
Desv. típ.		1,02
Varianza		1,04

Asimetría	-,921
Error típ. de asimetría	,266
Curtosis	,650
Error típ. de curtosis	,526

Cuestión 49.

Estadísticos V49		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		3,41
Desv. típ.		1,10
Varianza		1,21
Asimetría		-,320
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,781
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 49.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,7	3,7
	2	17	20,5	20,7	24,4
	3	18	21,7	22,0	46,3
	4	31	37,3	37,8	84,1
	5	13	15,7	15,9	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 50.

Estadísticos V50		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,30
Desv. típ.		1,26
Varianza		1,60
Asimetría		-,487
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,348
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 50.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2,4	2,4	2,4
	2	4	4,8	4,9	7,3
	3	17	20,5	20,7	28,0
	4	18	21,7	22,0	50,0
	5	26	31,3	31,7	81,7
	6	15	18,1	18,3	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 51.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,0	6,3	6,3
	2	11	13,3	13,8	20,0

	3	15	18,1	18,8	38,8
	4	22	26,5	27,5	66,3
	5	20	24,1	25,0	91,3
	6	7	8,4	8,8	100,0
	Total	80	96,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	3,6		
Total		83	100,0		

Cuestión 58.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,0	6,0	6,0
	2	25	30,1	30,1	36,1
	3	27	32,5	32,5	68,7
	4	18	21,7	21,7	90,4
	5	8	9,6	9,6	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 59.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	15,7	15,9	15,9
	2	22	26,5	26,8	42,7
	3	22	26,5	26,8	69,5
	4	13	15,7	15,9	85,4
	5	8	9,6	9,8	95,1
	6	4	4,8	4,9	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 60.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	14,5	14,6	14,6
	2	19	22,9	23,2	37,8
	3	16	19,3	19,5	57,3
	4	22	26,5	26,8	84,1
	5	10	12,0	12,2	96,3
	6	3	3,6	3,7	100,0
	Total		82	98,8	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 63.

Estadísticos V63		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,79
Desv. típ.		1,05
Varianza		1,10
Asimetría		-,683
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,174
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 64

Estadísticos V63		
N	Válidos	82

	Perdidos	1
Media		4,79
Desv. típ.		1,05
Varianza		1,10
Asimetría		-,683
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,174
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 65.

Estadísticos V65		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		3,55
Desv. Típ.		1,33
Varianza		1,76
Asimetría		-,189
Error típ. de asimetría		,266
Curtosis		-,621
Error típ. de curtosis		,526

Cuestión 66.

Estadísticos V66		
N	Válidos	82
	Perdidos	1
Media		4,73
Desv. Típ.		1,11
Varianza		1,24

Asimetría	-,993
Error típ. de asimetría	,266
Curtosis	1,017
Error típ. de curtosis	,526

Cuestión 67.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,2	1,2
	2	4	4,8	4,9	6,1
	3	11	13,3	13,4	19,5
	4	26	31,3	31,7	51,2
	5	34	41,0	41,5	92,7
	6	6	7,2	7,3	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 68.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,0	6,0	6,0
	2	18	21,7	21,7	27,7
	3	20	24,1	24,1	51,8
	4	20	24,1	24,1	75,9
	5	16	19,3	19,3	95,2
	6	4	4,8	4,8	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 69.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	6,0	6,2	6,2
	2	11	13,3	13,6	19,8
	3	18	21,7	22,2	42,0
	4	23	27,7	28,4	70,4
	5	22	26,5	27,2	97,5
	6	2	2,4	2,5	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 70.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,2	1,2	1,2
	2	1	1,2	1,2	2,4
	3	2	2,4	2,4	4,8
	4	19	22,9	22,9	27,7
	5	32	38,6	38,6	66,3
	6	28	33,7	33,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Cuestión 71.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4,8	4,9	4,9
	2	6	7,2	7,4	12,3
	3	9	10,8	11,1	23,5
	4	31	37,3	38,3	61,7

	5	27	32,5	33,3	95,1
	6	4	4,8	4,9	100,0
	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 72.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3,6	3,7	3,7
	2	4	4,8	4,9	8,5
	3	18	21,7	22,0	30,5
	4	29	34,9	35,4	65,9
	5	24	28,9	29,3	95,1
	6	4	4,8	4,9	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 73.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	8,4	8,6	8,6
	2	17	20,5	21,0	29,6
	3	18	21,7	22,2	51,9
	4	21	25,3	25,9	77,8
	5	15	18,1	18,5	96,3
	6	3	3,6	3,7	100,0

	Total	81	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	2,4		
Total		83	100,0		

Cuestión 74.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	15,7	15,9	15,9
	2	29	34,9	35,4	51,2
	3	17	20,5	20,7	72,0
	4	12	14,5	14,6	86,6
	5	10	12,0	12,2	98,8
	6	1	1,2	1,2	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 75.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	10,8	11,0	11,0
	2	14	16,9	17,1	28,0
	3	19	22,9	23,2	51,2
	4	18	21,7	22,0	73,2
	5	17	20,5	20,7	93,9
	6	5	6,0	6,1	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 76.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	10,8	11,0	11,0
	2	17	20,5	20,7	31,7
	3	20	24,1	24,4	56,1
	4	26	31,3	31,7	87,8
	5	8	9,6	9,8	97,6
	6	2	2,4	2,4	100,0
	Total	82	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,2		
Total		83	100,0		

Cuestión 77.

Estadísticos V77		
N	Válidos	81
	Perdidos	2
Media		3,35
Desv. típ.		1,11
Varianza		1,23
Asimetría		,402
Error típ. de asimetría		,267
Curtosis		-,321
Error típ. de curtosis		,529

Cuestión 78.

Estadísticos V78		
N	Válidos	82
	Perdidos	1

Media	4,12
Desv. típ.	1,35
Varianza	1,81
Asimetría	-,694
Error típ. de asimetría	,266
Curtosis	-,312
Error típ. de curtosis	,526

Datos de los estudios inferenciales.

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V01	Licenciatura	11	4,73	1,56	,47
	Doctorado	72	3,40	1,56	,18
V02	Licenciatura	11	5,36	,81	,24
	Doctorado	72	4,57	1,34	,16
V03	Licenciatura	11	3,27	1,42	,43
	Doctorado	70	3,19	1,22	,15
V04	Licenciatura	11	4,91	1,04	,31
	Doctorado	72	4,44	1,11	,13
V05	Licenciatura	10	3,70	1,25	,40
	Doctorado	70	3,39	1,01	,12
V06	Licenciatura	11	3,73	1,35	,41
	Doctorado	72	3,28	1,28	,15
V07	Licenciatura	11	3,55	,82	,25
	Doctorado	66	3,45	1,13	,14
V08	Licenciatura	11	3,45	1,21	,37
	Doctorado	71	2,96	1,06	,13

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V09	Licenciatura	11	3,45	,93	,28
	Doctorado	69	3,41	1,08	,13
V10	Licenciatura	11	3,64	1,36	,41
	Doctorado	71	3,49	1,01	,12
V11	Licenciatura	11	3,27	1,10	,33
	Doctorado	72	3,28	1,14	,13
V12	Licenciatura	11	4,27	,79	,24
	Doctorado	70	4,39	,95	,11
V13	Licenciatura	11	4,55	,93	,28
	Doctorado	71	4,18	,95	,11
V14	Licenciatura	11	3,82	1,40	,42
	Doctorado	69	3,81	,93	,11
V15	Licenciatura	10	4,10	1,37	,43
	Doctorado	71	4,18	1,16	,14
V16	Licenciatura	11	3,45	,82	,25
	Doctorado	70	3,30	1,16	,14
V17	Licenciatura	11	3,73	1,19	,36
	Doctorado	71	3,31	1,15	,14
V18	Licenciatura	10	3,80	1,14	,36
	Doctorado	71	3,38	1,18	,14
V19	Licenciatura	11	4,18	,75	,23
	Doctorado	71	3,73	1,07	,13
V20	Licenciatura	11	5,00	1,34	,40
	Doctorado	71	4,46	1,33	,16
V21	Licenciatura	10	4,60	1,17	,37
	Doctorado	67	4,25	1,41	,17
V22	Licenciatura	11	2,64	1,50	,45
	Doctorado	71	2,75	1,40	,17
V23	Licenciatura	11	2,36	1,03	,31
	Doctorado	71	2,25	1,12	,13

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V24	Licenciatura	11	1,82	,87	,26
	Doctorado	71	2,18	1,20	,14
V25	Licenciatura	11	4,00	,77	,23
	Doctorado	71	3,90	1,16	,14
V26	Licenciatura	11	3,91	1,22	,37
	Doctorado	71	3,76	1,16	,14
V27	Licenciatura	11	4,09	1,30	,39
	Doctorado	71	4,24	1,28	,15
V28	Licenciatura	11	3,64	1,12	,34
	Doctorado	70	3,53	1,38	,16
V29	Licenciatura	11	4,73	1,10	,33
	Doctorado	70	4,27	1,24	,15
V30	Licenciatura	11	3,64	1,36	,41
	Doctorado	71	3,44	1,30	,15
V31	Licenciatura	11	4,00	1,10	,33
	Doctorado	70	4,47	1,28	,15
V32	Licenciatura	11	4,55	,93	,28
	Doctorado	71	4,42	1,14	,14
V33	Licenciatura	11	4,00	1,10	,33
	Doctorado	71	3,83	1,11	,13
V34	Licenciatura	11	4,73	1,49	,45
	Doctorado	71	4,85	1,19	,14
V35	Licenciatura	11	3,82	1,89	,57
	Doctorado	72	3,96	1,60	,19
V36	Licenciatura	11	5,36	,92	,28
	Doctorado	71	4,77	1,20	,14
V37	Licenciatura	11	3,55	2,07	,62
	Doctorado	72	2,85	1,61	,19
V38	Licenciatura	11	5,45	1,21	,37
	Doctorado	72	5,06	1,06	,12

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V39	Licenciatura	11	5,36	,81	,24
	Doctorado	71	4,89	1,21	,14
V40	Licenciatura	11	2,45	,82	,25
	Doctorado	71	2,93	1,47	,17
V41	Licenciatura	11	4,55	,82	,25
	Doctorado	72	4,19	1,34	,16
V42	Licenciatura	11	2,36	1,21	,36
	Doctorado	71	2,52	1,33	,16
V43	Licenciatura	11	2,45	,93	,28
	Doctorado	72	2,31	1,02	,12
V44	Licenciatura	11	4,36	1,12	,34
	Doctorado	71	3,93	1,25	,15
V45	Licenciatura	11	4,45	,69	,21
	Doctorado	71	3,86	1,44	,17
V46	Licenciatura	11	4,45	1,04	,31
	Doctorado	71	3,97	1,42	,17
V47	Licenciatura	11	3,64	1,69	,51
	Doctorado	71	3,94	1,54	,18
V48	Licenciatura	11	4,55	,93	,28
	Doctorado	71	4,58	1,04	,12
V49	Licenciatura	11	3,36	1,03	,31
	Doctorado	71	3,42	1,12	,13
V50	Licenciatura	11	4,55	1,13	,34
	Doctorado	71	4,27	1,29	,15
V51	Licenciatura	11	3,09	1,58	,48
	Doctorado	69	3,88	1,31	,16
V52	Licenciatura	11	2,82	1,08	,33
	Doctorado	72	2,88	1,19	,14
V53	Licenciatura	11	5,00	1,41	,43
	Doctorado	72	4,78	1,25	,15

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V54	Licenciatura	11	2,09	1,14	,34
	Doctorado	72	2,32	1,24	,15
V55	Licenciatura	11	3,09	1,51	,46
	Doctorado	72	2,49	1,22	,14
V56	Licenciatura	11	2,91	1,30	,39
	Doctorado	70	3,04	1,26	,15
V57	Licenciatura	11	3,55	1,44	,43
	Doctorado	71	3,37	1,31	,16
V58	Licenciatura	11	3,09	1,14	,34
	Doctorado	72	2,97	1,07	,13
V59	Licenciatura	11	2,18	1,08	,33
	Doctorado	71	3,03	1,39	,17
V60	Licenciatura	11	3,18	1,33	,40
	Doctorado	71	3,08	1,40	,17
V61	Licenciatura	10	3,40	1,43	,45
	Doctorado	71	3,04	1,56	,19
V62	Licenciatura	11	4,18	1,40	,42
	Doctorado	70	3,81	1,35	,16
V63	Licenciatura	11	4,82	1,33	,40
	Doctorado	71	4,79	1,01	,12
V64	Licenciatura	11	4,36	1,50	,45
	Doctorado	70	4,07	1,31	,16
V65	Licenciatura	11	3,45	1,13	,34
	Doctorado	71	3,56	1,36	,16
V66	Licenciatura	11	5,09	1,04	,31
	Doctorado	71	4,68	1,12	,13
V67	Licenciatura	11	3,91	1,58	,48
	Doctorado	71	4,35	,93	,11
V68	Licenciatura	11	4,45	1,13	,34
	Doctorado	72	3,28	1,28	,15

Estadísticos de grupo					
	Nivel de estudios	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
V69	Licenciatura	11	3,36	1,29	,39
	Doctorado	70	3,69	1,26	,15
V70	Licenciatura	11	4,91	,94	,28
	Doctorado	72	4,99	1,00	,12
V71	Licenciatura	10	4,10	,99	,31
	Doctorado	71	4,01	1,21	,14
V72	Licenciatura	11	4,00	1,00	,30
	Doctorado	71	3,96	1,14	,14
V73	Licenciatura	11	3,18	1,33	,40
	Doctorado	70	3,39	1,34	,16
V74	Licenciatura	11	2,36	,81	,24
	Doctorado	71	2,82	1,36	,16
V75	Licenciatura	11	3,45	1,37	,41
	Doctorado	71	3,42	1,45	,17
V76	Licenciatura	11	3,09	,94	,28
	Doctorado	71	3,17	1,30	,15
V77	Licenciatura	11	3,64	,92	,28
	Doctorado	70	3,30	1,13	,14
V78	Licenciatura	11	3,55	1,57	,47
	Doctorado	71	4,21	1,30	,15

Los cálculos para determinar la existencia de diferencias significativas en función de las licenciaturas de procedencia aparecen en a tabla siguiente.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
V01	Inter-grupos	33,127	8	4,141	1,692	,115
	Intra-grupos	181,114	74	2,447		
	Total	214,241	82			
V02	Inter-grupos	30,049	8	3,756	2,523	,017

	Intra-grupos	110,167	74	1,489		
	Total	140,217	82			
V03	Inter-grupos	18,674	8	2,334	1,613	,136
	Intra-grupos	104,165	72	1,447		
	Total	122,840	80			
V04	Inter-grupos	7,310	8	,914	,724	,670
	Intra-grupos	93,437	74	1,263		
	Total	100,747	82			
V05	Inter-grupos	10,934	8	1,367	1,301	,257
	Intra-grupos	74,616	71	1,051		
	Total	85,550	79			
V06	Inter-grupos	33,153	8	4,144	2,966	,006
	Intra-grupos	103,401	74	1,397		
	Total	136,554	82			
V07	Inter-grupos	13,597	8	1,700	1,529	,163
	Intra-grupos	75,572	68	1,111		
	Total	89,169	76			
V08	Inter-grupos	13,649	8	1,706	1,513	,167
	Intra-grupos	82,302	73	1,127		
	Total	95,951	81			
V09	Inter-grupos	17,121	8	2,140	2,162	,041
	Intra-grupos	70,266	71	,990		
	Total	87,388	79			
V10	Inter-grupos	18,610	8	2,326	2,363	,026
	Intra-grupos	71,878	73	,985		
	Total	90,488	81			
V11	Inter-grupos	14,435	8	1,804	1,480	,179
	Intra-grupos	90,192	74	1,219		
	Total	104,627	82			
V12	Inter-grupos	12,977	8	1,622	2,089	,048
	Intra-grupos	55,912	72	,777		
	Total	68,889	80			

V13	Inter-grupos	6,998	8	,875	,973	,464
	Intra-grupos	65,599	73	,899		
	Total	72,598	81			
V14	Inter-grupos	3,306	8	,413	,392	,922
	Intra-grupos	74,881	71	1,055		
	Total	78,188	79			
V15	Inter-grupos	5,569	8	,696	,473	,871
	Intra-grupos	106,011	72	1,472		
	Total	111,580	80			
V16	Inter-grupos	13,564	8	1,695	1,418	,204
	Intra-grupos	86,090	72	1,196		
	Total	99,654	80			
V17	Inter-grupos	9,920	8	1,240	,913	,510
	Intra-grupos	99,105	73	1,358		
	Total	109,024	81			
V18	Inter-grupos	12,126	8	1,516	1,116	,363
	Intra-grupos	97,751	72	1,358		
	Total	109,877	80			
V19	Inter-grupos	5,826	8	,728	,651	,732
	Intra-grupos	81,650	73	1,118		
	Total	87,476	81			
V20	Inter-grupos	13,121	8	1,640	,912	,512
	Intra-grupos	131,269	73	1,798		
	Total	144,390	81			
V21	Inter-grupos	19,596	8	2,449	1,338	,240
	Intra-grupos	124,534	68	1,831		
	Total	144,130	76			
V22	Inter-grupos	21,545	8	2,693	1,419	,203
	Intra-grupos	138,552	73	1,898		
	Total	160,098	81			
V23	Inter-grupos	19,098	8	2,387	2,206	,037
	Intra-grupos	79,000	73	1,082		

	Total	98,098	81			
V24	Inter-grupos	25,462	8	3,183	2,764	,010
	Intra-grupos	84,063	73	1,152		
	Total	109,524	81			
V25	Inter-grupos	7,545	8	,943	,741	,655
	Intra-grupos	92,858	73	1,272		
	Total	100,402	81			
V26	Inter-grupos	20,229	8	2,529	2,055	,051
	Intra-grupos	89,820	73	1,230		
	Total	110,049	81			
V27	Inter-grupos	6,873	8	,859	,501	,852
	Intra-grupos	125,176	73	1,715		
	Total	132,049	81			
V28	Inter-grupos	12,748	8	1,593	,873	,543
	Intra-grupos	131,351	72	1,824		
	Total	144,099	80			
V29	Inter-grupos	9,405	8	1,176	,765	,634
	Intra-grupos	110,595	72	1,536		
	Total	120,000	80			
V30	Inter-grupos	20,167	8	2,521	1,583	,145
	Intra-grupos	116,223	73	1,592		
	Total	136,390	81			
V31	Inter-grupos	10,377	8	1,297	,797	,607
	Intra-grupos	117,179	72	1,627		
	Total	127,556	80			
V32	Inter-grupos	9,148	8	1,143	,917	,508
	Intra-grupos	91,048	73	1,247		
	Total	100,195	81			
V33	Inter-grupos	7,045	8	,881	,705	,686
	Intra-grupos	91,199	73	1,249		
	Total	98,244	81			
V34	Inter-grupos	18,569	8	2,321	1,644	,127

	Intra-grupos	103,041	73	1,412		
	Total	121,610	81			
V35	Inter-grupos	23,545	8	2,943	1,116	,363
	Intra-grupos	195,154	74	2,637		
	Total	218,699	82			
V36	Inter-grupos	20,580	8	2,572	2,049	,052
	Intra-grupos	91,664	73	1,256		
	Total	112,244	81			
V37	Inter-grupos	9,787	8	1,223	,410	,912
	Intra-grupos	220,912	74	2,985		
	Total	230,699	82			
V38	Inter-grupos	8,508	8	1,063	,899	,522
	Intra-grupos	87,516	74	1,183		
	Total	96,024	82			
V39	Inter-grupos	20,177	8	2,522	2,009	,057
	Intra-grupos	91,628	73	1,255		
	Total	111,805	81			
V40	Inter-grupos	14,710	8	1,839	,927	,500
	Intra-grupos	144,815	73	1,984		
	Total	159,524	81			
V41	Inter-grupos	24,370	8	3,046	2,034	,054
	Intra-grupos	110,810	74	1,497		
	Total	135,181	82			
V42	Inter-grupos	19,170	8	2,396	1,466	,185
	Intra-grupos	119,330	73	1,635		
	Total	138,500	81			
V43	Inter-grupos	14,741	8	1,843	2,021	,055
	Intra-grupos	67,476	74	,912		
	Total	82,217	82			
V44	Inter-grupos	7,928	8	,991	,629	,751
	Intra-grupos	115,060	73	1,576		
	Total	122,988	81			

V45	Inter-grupos	9,706	8	1,213	,619	,759
	Intra-grupos	142,989	73	1,959		
	Total	152,695	81			
V46	Inter-grupos	13,364	8	1,670	,862	,553
	Intra-grupos	141,527	73	1,939		
	Total	154,890	81			
V47	Inter-grupos	17,802	8	2,225	,916	,509
	Intra-grupos	177,417	73	2,430		
	Total	195,220	81			
V48	Inter-grupos	4,637	8	,580	,533	,828
	Intra-grupos	79,424	73	1,088		
	Total	84,061	81			
V49	Inter-grupos	14,940	8	1,867	1,643	,127
	Intra-grupos	82,962	73	1,136		
	Total	97,902	81			
V50	Inter-grupos	9,721	8	1,215	,741	,655
	Intra-grupos	119,657	73	1,639		
	Total	129,378	81			
V51	Inter-grupos	26,407	8	3,301	1,928	,069
	Intra-grupos	121,543	71	1,712		
	Total	147,950	79			
V52	Inter-grupos	16,199	8	2,025	1,572	,148
	Intra-grupos	95,343	74	1,288		
	Total	111,542	82			
V53	Inter-grupos	10,441	8	1,305	,802	,603
	Intra-grupos	120,475	74	1,628		
	Total	130,916	82			
V54	Inter-grupos	33,768	8	4,221	3,498	,002
	Intra-grupos	89,292	74	1,207		
	Total	123,060	82			
V55	Inter-grupos	17,313	8	2,164	1,392	,214
	Intra-grupos	115,072	74	1,555		

	Total	132,386	82			
V56	Inter-grupos	10,201	8	1,275	,793	,610
	Intra-grupos	115,750	72	1,608		
	Total	125,951	80			
V57	Inter-grupos	32,465	8	4,058	2,717	,011
	Intra-grupos	109,047	73	1,494		
	Total	141,512	81			
V58	Inter-grupos	24,647	8	3,081	3,241	,003
	Intra-grupos	70,341	74	,951		
	Total	94,988	82			
V59	Inter-grupos	12,741	8	1,593	,821	,587
	Intra-grupos	141,661	73	1,941		
	Total	154,402	81			
V60	Inter-grupos	20,127	8	2,516	1,360	,229
	Intra-grupos	135,092	73	1,851		
	Total	155,220	81			
V61	Inter-grupos	25,829	8	3,229	1,413	,206
	Intra-grupos	164,566	72	2,286		
	Total	190,395	80			
V62	Inter-grupos	19,161	8	2,395	1,344	,236
	Intra-grupos	128,345	72	1,783		
	Total	147,506	80			
V63	Inter-grupos	8,995	8	1,124	1,020	,429
	Intra-grupos	80,481	73	1,102		
	Total	89,476	81			
V64	Inter-grupos	14,101	8	1,763	,992	,449
	Intra-grupos	127,899	72	1,776		
	Total	142,000	80			
V65	Inter-grupos	4,421	8	,553	,293	,966
	Intra-grupos	137,884	73	1,889		
	Total	142,305	81			
V66	Inter-grupos	16,107	8	2,013	1,750	,101

	Intra-grupos	83,990	73	1,151		
	Total	100,098	81			
V67	Inter-grupos	10,525	8	1,316	1,256	,280
	Intra-grupos	76,451	73	1,047		
	Total	86,976	81			
V68	Inter-grupos	10,081	8	1,260	,705	,686
	Intra-grupos	132,304	74	1,788		
	Total	142,386	82			
V69	Inter-grupos	14,916	8	1,865	1,202	,310
	Intra-grupos	111,701	72	1,551		
	Total	126,617	80			
V70	Inter-grupos	6,249	8	,781	,784	,618
	Intra-grupos	73,703	74	,996		
	Total	79,952	82			
V71	Inter-grupos	12,257	8	1,532	1,107	,369
	Intra-grupos	99,694	72	1,385		
	Total	111,951	80			
V72	Inter-grupos	18,518	8	2,315	2,051	,052
	Intra-grupos	82,372	73	1,128		
	Total	100,890	81			
V73	Inter-grupos	14,096	8	1,762	,987	,453
	Intra-grupos	128,522	72	1,785		
	Total	142,617	80			
V74	Inter-grupos	22,591	8	2,824	1,800	,091
	Intra-grupos	114,531	73	1,569		
	Total	137,122	81			
V75	Inter-grupos	25,113	8	3,139	1,626	,132
	Intra-grupos	140,948	73	1,931		
	Total	166,061	81			
V76	Inter-grupos	21,645	8	2,706	1,876	,077
	Intra-grupos	105,294	73	1,442		
	Total	126,939	81			

V77	Inter-grupos	12,502	8	1,563	1,311	,252
	Intra-grupos	85,819	72	1,192		
	Total	98,321	80			
V78	Inter-grupos	12,351	8	1,544	,838	,572
	Intra-grupos	134,429	73	1,841		
	Total	146,780	81			

Pruebas Post Hoc para encontrar diferencias significativas entre los distintos departamentos:

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Didáctica de la Matemática	1,36(*)	,68	,049	4,55E-03	2,71
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Didáctica de la Expresión Corporal	-1,58(*)	,64	,016	-2,86	-,31
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	-2,70(*)	,74	,000	-4,17	-1,23
		Didáctica de las Ciencias Sociales	-2,53(*)	,89	,006	-4,31	-,76
		Didáctica y Organización Escolar	-1,87(*)	,62	,003	-3,10	-,64
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-2,20(*)	,68	,002	-3,56	-,84

		Psicología Evolutiva y de la Educación	-2,00(*)	,67	,004	-3,33	-,67
		Teoría e Historia de la Educación	-2,37(*)	,65	,000	-3,66	-1,07

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
v 6	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Didáctica de las Ciencias Experimentales	2,37(*)	,72	,001	,94	3,79
		Didáctica y Organización Escolar	1,11(*)	,56	,050	7,91E-04	2,22
		Teoría e Historia de la Educación	1,58(*)	,59	,009	,41	2,76
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Didáctica de la Expresión Corporal	-2,05(*)	,62	,002	-3,29	-,81
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	-2,37(*)	,72	,001	-3,79	-,94
		Didáctica de la Matemática	-1,63(*)	,69	,021	-3,01	-,25
		Didáctica de las Ciencias Sociales	-2,20(*)	,86	,013	-3,92	-,48
		Didáctica y Organización Escolar	-1,26(*)	,60	,039	-2,45	-6,49E-02
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-2,20(*)	,66	,001	-3,51	-,89

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
		Psicología Evolutiva y de la Educación	-1,70(*)	,65	,011	-2,99	-,41
	Teoría e Historia de la Educación	Didáctica de la Expresión Corporal	-1,26(*)	,47	,009	-2,21	-,32
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	-1,58(*)	,59	,009	-2,76	-,41
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-1,42(*)	,52	,008	-2,46	-,38

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Didáctica de la Expresión Corporal	-1,45(*)	,52	,007	-2,49	-,40
		Didáctica de las Ciencias Sociales	-1,60(*)	,73	,031	-3,05	-,15
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Didáctica de la Lengua y la Literatura	1,22(*)	,52	,023	,18	2,27

		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,82(*)	,55	,002	,72	2,93
		Didáctica y Organización Escolar	1,03(*)	,41	,015	,21	1,86
		Teoría e Historia de la Educación	1,06(*)	,44	,019	,18	1,93

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V 10	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Didáctica de la Expresión Corporal	-1,29(*)	,52	,016	-2,33	-,25
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	-1,77(*)	,60	,004	-2,96	-,57
		Didáctica de la Matemática	-1,17(*)	,58	,047	-2,33	-1,35E-02
		Didáctica de las Ciencias Sociales	-1,93(*)	,72	,009	-3,38	-,49
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-1,49(*)	,55	,009	-2,59	-,39
		Psicología Evolutiva y de la Educación	-1,49(*)	,55	,009	-2,59	-,39
	Teoría e Historia de la Educación						
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	-1,25(*)	,50	,014	-2,24	-,26

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
		Didáctica de las Ciencias Sociales	-1,42(*)	,64	,030	-2,69	-,14
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-,97(*)	,44	,029	-1,84	-,10
		Psicología Evolutiva y de la Educación	-,97(*)	,44	,029	-1,84	-,10

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
V 12	Didáctica de la Expresión Corporal	Teoría e Historia de la Educación	-,88(*)	,36	,017	-1,60	-,16
	Didáctica y Organización Escolar	Didáctica de la Expresión Corporal	,92(*)	,32	,006	,27	1,57
		Didáctica de las Ciencias Experimentales	,96(*)	,45	,035	7,10E-02	1,86
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Didáctica de la Expresión Corporal	1,04(*)	,38	,008	,28	1,80
		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,09(*)	,49	,030	,11	2,07

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.							

Comparaciones múltiples DMS							
			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia				Límite inferior	Límite superior
v 23	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,40(*)	,55	,013	,31	2,49
		Psicología Evolutiva y de la Educación	1,20(*)	,44	,008	,33	2,07
	Didáctica de la Matemática	Didáctica de la Expresión Corporal	-1,71(*)	,49	,001	-2,69	-,74
		Didáctica y Organización Escolar	-1,07(*)	,47	,025	-2,00	-,14
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	-1,27(*)	,52	,018	-2,31	-,23
		Teoría e Historia de la Educación	-1,05(*)	,49	,038	-2,03	-6,16E- 02
	* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.						

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V 24	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de la Matemática	1,37(*)	,50	,008	,37	2,38
		Didáctica de las Ciencias Sociales	1,56(*)	,69	,026	,19	2,93
		Didáctica y Organización Escolar	1,47(*)	,40	,000	,68	2,25
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	1,45(*)	,47	,003	,53	2,38
		Teoría e Historia de la Educación	1,65(*)	,43	,000	,79	2,50

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V54	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de la Lengua y la Literatura	1,86(*)	,54	,001	,78	2,94
		Didáctica de la Matemática	1,41(*)	,51	,008	,38	2,43
		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,69(*)	,58	,005	,54	2,84

		Didáctica de las Ciencias Sociales	2,36(*)	,70	,001	,96	3,76
		Didáctica y Organización Escolar	1,58(*)	,40	,000	,78	2,38
		Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	1,36(*)	,48	,006	,41	2,31
		Psicología Evolutiva y de la Educación	1,79(*)	,46	,000	,87	2,71
		Teoría e Historia de la Educación	1,78(*)	,44	,000	,90	2,65

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V57	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de la Lengua y la Literatura	1,51(*)	,60	,014	,31	2,72
		Psicología Evolutiva y de la Educación	1,25(*)	,51	,018	,22	2,27
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	Didáctica de la Lengua y la Literatura	2,22(*)	,64	,001	,94	3,51
		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,96(*)	,68	,005	,60	3,31
		Didáctica y Organización Escolar	1,08(*)	,50	,035	8,08E-02	2,09

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
		Psicología Evolutiva y de la Educación	1,96(*)	,56	,001	,84	3,07
		Teoría e Historia de la Educación	1,31(*)	,54	,018	,23	2,38

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Comparaciones múltiples DMS								
Variable dependiente	(I) Área de conocimiento que imparte la docencia	(J) Área de conocimiento que imparte la docencia	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
V 58	Didáctica de la Expresión Corporal	Didáctica de la Matemática	1,04(*)	,46	,025	,13	1,95	
		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,22(*)	,51	,020	,19	2,24	
		Didáctica y Organización Escolar	,84(*)	,35	,021	,13	1,54	
		Teoría e Historia de la Educación	1,37(*)	,39	,001	,59	2,14	
	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación							
		Didáctica de la Lengua y la Literatura	1,22(*)	,51	,020	,20	2,25	
		Didáctica de la Matemática	1,32(*)	,49	,009	,34	2,30	

		Didáctica de las Ciencias Experimentales	1,49(*)	,54	,008	,41	2,57
		Didáctica y Organización Escolar	1,11(*)	,40	,007	,32	1,90
		Teoría e Historia de la Educación	1,64(*)	,43	,000	,78	2,50
	Teoría e Historia de la Educación						
		Psicología Evolutiva y de la Educación	-1,05(*)	,42	,014	-1,88	-,22
* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.							

Tablas de análisis para el género

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
V12	Se han asumido varianzas iguales	2,306	79	,024	,53	,23	7,24E-02	,98
	No se han asumido varianzas iguales	2,331	35,686	,026	,53	,23	6,86E-02	,99

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
V39	Se han asumido varianzas iguales	-2,384	80	,019	-,68	,28	-1,25	-,11

	No se han asumido varianzas iguales	1,910	26,845	,067	-,68	,36	-1,41	5,07E-02
--	-------------------------------------	-------	--------	------	------	-----	-------	----------

		Prueba T para la igualdad de medias							
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior
V74	Se han asumido varianzas iguales	2,214	80	,030	,71	,32	7,21E-02	1,35	
	No se han asumido varianzas iguales	2,090	31,603	,045	,71	,34	1,79E-02	1,41	

		Prueba T para la igualdad de medias							
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior
V78	Se han asumido varianzas iguales	2,200	80	,031	,73	,33	7,00E-02	1,39	
	No se han asumido varianzas iguales	2,336	38,927	,025	,73	,31	9,82E-02	1,37	

Experiencia docente

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
							Inferior	Superior
V59	Se han asumido varianzas iguales	- 3,082	80	,003	-,93	,30	-1,54	-,33
	No se han asumido varianzas iguales	- 3,346	72,077	,001	-,93	,28	-1,49	-,38

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
V29	Inter-grupos	10,567	2	5,284	3,766	,027
	Intra-grupos	109,433	78	1,403		
	Total	120,000	80			
V32	Inter-grupos	9,843	2	4,922	4,303	,017
	Intra-grupos	90,352	79	1,144		
	Total	100,195	81			
V33	Inter-grupos	8,421	2	4,211	3,703	,029
	Intra-grupos	89,823	79	1,137		
	Total	98,244	81			
V39	Inter-grupos	13,152	2	6,576	5,266	,007
	Intra-grupos	98,653	79	1,249		
	Total	111,805	81			
V48	Inter-grupos	11,595	2	5,797	6,320	,003
	Intra-grupos	72,466	79	,917		
	Total	84,061	81			
V59	Inter-grupos	16,481	2	8,241	4,720	,012

	Intra-grupos	137,921	79	1,746		
	Total	154,402	81			

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
V42	Inter-grupos	13,457	3	4,486	2,814	,045
	Intra-grupos	122,765	77	1,594		
	Total	136,222	80			
V49	Inter-grupos	9,955	3	3,318	2,911	,040
	Intra-grupos	87,774	77	1,140		
	Total	97,728	80			

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Años de experiencia en la universidad	(J) Años de experiencia en la universidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V42	hasta 5	+ de 5 hasta 10	-,57	,47	,234	-1,51	,38
		+ de 10 hasta 15	-1,01(*)	,49	,045	-1,99	-2,09E-02
		+ de 15	5,35E-03	,44	,990	-,87	,88
	+ de 5 hasta 10	hasta 5	,57	,47	,234	-,38	1,51
		+ de 10 hasta 15	-,44	,42	,305	-1,28	,41
		+ de 15	,57	,36	,111	-,14	1,28
	+ de 10 hasta 15	hasta 5	1,01(*)	,49	,045	2,09E-02	1,99
		+ de 5 hasta 10	,44	,42	,305	-,41	1,28
		+ de 15	1,01(*)	,38	,010	,25	1,77
	+ de 15	hasta 5	-5,35E-03	,44	,990	-,88	,87

		+ de 5 hasta 10	-,57	,36	,111	-1,28	,14
		+ de 10 hasta 15	-1,01(*)	,38	,010	-1,77	-,25

Comparaciones múltiples DMS							
Variable dependiente	(I) Años de experiencia en la universidad	(J) Años de experiencia en la universidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
V49	hasta 5	+ de 5 hasta 10	3,33E-02	,39	,932	-,74	,81
		+ de 10 hasta 15	-,35	,41	,388	-1,17	,46
		+ de 15	,55	,36	,128	-,16	1,27
	+ de 5 hasta 10	hasta 5	-3,33E-02	,39	,932	-,81	,74
		+ de 10 hasta 15	-,39	,36	,283	-1,10	,33
		+ de 15	,52	,30	,090	-8,28E-02	1,12
	+ de 10 hasta 15	hasta 5	,35	,41	,388	-,46	1,17
		+ de 5 hasta 10	,39	,36	,283	-,33	1,10
		+ de 15	,91(*)	,33	,007	,26	1,55
	+ de 15	hasta 5	-,55	,36	,128	-1,27	,16
		+ de 5 hasta 10	-,52	,30	,090	-1,12	8,28E-02
		+ de 10 hasta 15	-,91(*)	,33	,007	-1,55	-,26

Datos del análisis de programas.

Ejemplo de la salida de datos que genera Aquad five, la algunos de los ficheros de datos con los que hemos trabajado

```
/con:6      : 1
evf         : 1
ipa        : 1
itr        : 1
```

Frequencies of codes in aud3.010

```
/con:5      : 1
evf         : 1
ino        : 1
```

Frequencies of codes in esp1.014

```
/con:7      : 1
cpr         : 1
evf         : 1
ipo        : 1
irc        : 1
```

Frequencies of codes in esp1.125

```
/con:4      : 1
evc         : 1
evi        : 1
ino        : 1
```

Frequencies of codes in esp2.018

```
/con:6      : 1
cpr         : 1
           : 1
```

```
evf         : 1
ies         : 1
itr        : 1
```

Frequencies of codes in esp3.021

```
/con:4      : 1
cpr         : 1
evf         : 1
ino        : 1
```

Frequencies of codes in ext1.023

```
/con:4      : 1
ino        : 1
ipa        : 1
```

Frequencies of codes in ext1.037

```
/con:10     : 1
evf         : 1
ies         : 1
itr        : 1
```

Frequencies of codes in ext2.025

```
/con:6      : 1
evc         : 1
evf         : 1
ipa        : 1
itr        : 1
```