



REVISTA DE EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

pubinefc@gencat.cat

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

Cañadas, Laura

Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional

Apunts Educación Física y Deportes, vol. 36, núm. 139, 2020, -Marzo, pp. 33-41

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551662300005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Competencias del profesorado de educación física y valoración en la práctica profesional

Laura Cañadas*, María Luisa Santos-Pastor y Francisco Javier Castejón

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España



Citación

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.05)

Resumen

La formación inicial del profesorado de educación física debe incluir un conjunto de competencias clave que oriente al profesorado en el desarrollo de su labor profesional. La aplicación de la evaluación formativa en esta etapa se presenta como una posibilidad para la adquisición de dichas competencias. Esta investigación valora la percepción de los docentes sobre el desarrollo de sus competencias clave durante su formación inicial y si existen diferencias significativas en función de si trabajan como docentes o no. Se estudia, también, la relación que se establece entre algunos elementos de la evaluación y la calificación y el desarrollo de las competencias. En el estudio participaron 487 graduadas/os de 17 centros universitarios españoles. Se utilizó un cuestionario con preguntas referidas a las competencias clave desarrolladas en la formación inicial y algunos aspectos de la evaluación en esta etapa. Los resultados muestran: (a) no existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias docentes de los graduados en función de si trabajan o no; (b) los graduados que trabajan como docentes relacionan positivamente los ítems de evaluación con dos de los tres conjuntos de competencias estudiados, y las formas de calificación participativas con las competencias de desarrollo, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en educación física, y (c) aquellos que trabajan en docencia consideran que el uso de la evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias docentes en su práctica profesional.

Palabras clave: conocimiento pedagógico, formación inicial, educación física, evaluación formativa, competencia clave

Editado por:
© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

***Correspondencia:**
Laura Cañadas
laura.cannadas@uam.es

Sección:
Educación física

Recibido:
2 de octubre de 2017

Aceptado:
14 de junio de 2018

Publicado:
1 de enero de 2020

Introducción

Uno de los ejes principales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la adaptación de las titulaciones universitarias a las demandas laborales. La universidad debe proporcionar una formación que garantice la ocupación de los titulados, facilitar su incorporación al mundo laboral y adaptarse a sus exigencias (Cardona-Rodríguez et al., 2016). Los graduados deben percibir positivamente la adecuación de su formación para poder responder con éxito a las exigencias laborales (Elias y Purcell, 2004). Sin embargo, en muchos casos se valora que la formación recibida es insuficiente para este propósito (Gil et al., 2009).

En la formación del profesorado parece que se constata esta brecha (Towers, 2013). El desarrollo de las competencias clave del profesorado será fundamental para la futura empleabilidad del docente, no tanto por las oportunidades de empleo, sino por la capacidad que adquieran para adaptarse a los requerimientos del contexto educativo. La realidad del aula donde los docentes impartirán sus clases demanda de un conjunto de factores y de estrategias para realizar una enseñanza de calidad.

Las competencias clave en la enseñanza son competencias que se estiman como un conocimiento aplicado donde convergen el contenido, su forma de enseñarlo, la utilización de tecnologías, el tipo de aprendizaje que se obtiene, las emociones implicadas, la organización del alumnado, entre otras. Las competencias adecuadas al contexto (Zabala y Arnau, 2014) son conocimientos clave que integran el conjunto de saberes que Shulman (1987) ya señaló: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico (didáctico) del contenido, conocimiento curricular, conocimiento de los aprendices, conocimiento de los objetivos educativos, conocimiento de otros objetivos y conocimiento general pedagógico. Las competencias clave que se circunscriben al conocimiento del contenido y al conocimiento pedagógico del contenido, se amplían a la evaluación, a la organización del aprendizaje, a la participación activa del alumnado, al uso de las TIC y a la comunicación intercultural y la gestión de sentimientos y emociones para el desarrollo profesional. Sin embargo, estas competencias suelen justificarse en el entorno académico universitario, pero no siempre cumplen con los requisitos que se necesitan en el desarrollo profesional. Se plantea un modelo de formación lineal frente a la complejidad que presenta el marco educativo (Lo, 2010). El desarrollo profesional es sistémico, se enfrenta a cambios inciertos que necesitan de competencias adaptativas que se plantean en la universidad pero sin garantías de que sean válidas para los docentes.

En España las competencias que se deben desarrollar en las diferentes titulaciones aparecen recogidas en los libros blancos (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2004a, 2004b). En el caso del profesorado de educación física (EF), estos recogen

conocimientos relacionados con la condición física, la expresión corporal, motricidad y habilidades motrices, normas y valores del deporte, elementos técnicos y tácticos de las habilidades deportivas; y con conocimientos transversales de la actividad docente habituales en la formación inicial (Cañadas et al., 2019)

No se puede entender el conocimiento del contenido y su conocimiento pedagógico sin hacer referencia al contexto de interacción, en el que la evaluación juega un papel fundamental. Si se considera que una metodología participativa mejora las competencias del alumnado y es favorable para su desarrollo profesional, entonces, el complemento evaluativo debería interceder por una evaluación formativa (Magro y Wilson, 2013). La aplicación de la evaluación formativa en la formación de profesorado se presenta como una posibilidad para la adquisición de las competencias clave que repercutirán en una mejor formación y desarrollo profesional, y con ello, una mejora en su labor docente, adaptándose a las necesidades de su trabajo con mayores garantías.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación que permite demostrar lo que se ha aprendido y aportar información sobre lo que se puede aprender (Black y Wiliam, 2006). En el caso de la evaluación y su relación con las competencias clave en la formación inicial en EF, se comprueba un giro ostensible hacia una evaluación formativa en algunos estudios que han mostrado esa incidencia (Cañadas et al., 2018; Gutiérrez-García et al., 2013). Se muestra que competencias clave como el dominio del proceso de enseñanza, el uso de las TIC, la capacidad organizativa o aprender a aprender se relacionan con la utilización de la evaluación formativa (Romero-Martín et al., 2017).

No obstante, apenas se encuentran investigaciones que comparen la percepción tras la formación inicial de graduados en activo con graduados que no ejercen, sobre las competencias docentes desarrolladas durante la carrera. Las investigaciones de Campos et al. (2011) y de Gallardo (2006) estudian la valoración que hacen los graduados de las competencias clave adquiridas y su opinión al finalizar la carrera, preguntándoles por ambas situaciones una vez están trabajando. Sin embargo, estos estudios han sido llevados a cabo en muestras pequeñas de graduados ($n < 105$) y se han centrado en los graduados en Magisterio de EF, sin contar con graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Respecto a la evaluación, tampoco se han encontrado estudios de graduados que valoren si una mayor interacción con el profesorado en la evaluación, así como una mayor participación en el establecimiento del sistema y de las pruebas de evaluación o un papel más activo en el proceso de calificación se percibe como una contribución al desarrollo de las competencias profesionales. Parece

necesario, entonces, establecer la incidencia que tiene la evaluación, y concretamente, la evaluación formativa en la adquisición de las competencias que se desarrollan en la formación inicial del profesorado, y si esas competencias son valoradas positivamente por los graduados por su repercusión en su desarrollo profesional.

Por ello, los objetivos que se plantean en esta investigación son: a) valorar si existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias clave entre los graduados de Magisterio en EF y de CAFD en función de si trabajan o no; b) valorar la relación existente entre la evaluación recibida y la adquisición de las competencias docentes en función de si trabajan o no; c) valorar la relación entre la participación en la calificación y la adquisición de competencias docentes en función de si trabajan o no, y, d) conocer si aquellas personas que actualmente están trabajando consideran que la utilización de evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias docentes.

Metodología

Participantes

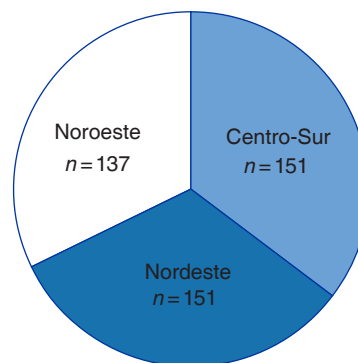
Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo incidental no probabilístico. Participaron 487 graduados (40.6 % mujeres; 59.4 % hombres) de titulaciones de formación de profesorado de EF, pertenecientes a 17 centros universitarios de toda España. Para la recogida de información se establecieron 3 zonas en el territorio español: a) zona Centro-Sur (Madrid, Tenerife, Albacete, Córdoba, Granada y Murcia); b) Nordeste (Valencia, Barcelona, Huesca, Zaragoza y Lleida), y c) Noroeste (Segovia, Valladolid, León, Vitoria y Zamora) (figura 1). Un 53.7 % de los participantes son menores de 25 años, un 38 % entre 26 y 30 años, un 5.7 % entre 31 y 35 años y un 2.7 % más de 36 años.

Instrumento

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario con preguntas referidas a las competencias clave para el profesorado de EF desarrolladas durante la formación inicial. También se preguntó sobre la forma de evaluación y calificación recibida en este periodo y su repercusión en la adquisición de estas competencias clave. Todas las preguntas se contestaban con una escala Likert de 0 (*nada*) a 4 (*mucho*). El cuestionario se sometió a un proceso de validación en el que se siguieron los siguientes pasos (Romero-Martín et al., 2017): a) selección de posibles ítems a partir de los libros blancos de Magisterio de Primaria y de CAFD,

Figura 1

Distribución de graduados según procedencia



y creación de una primera versión del cuestionario; b) revisión de la primera versión por un grupo de 10 docentes universitarios expertos en el área de Didáctica de la EF, con amplia trayectoria en proyectos de investigación y en publicación en revistas nacionales e internacionales especializadas en el ámbito; c) se aplicó un primer pretest para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario, y, por último, d) se calculó la fiabilidad con el α de Cronbach, obteniéndose un valor de .89. Se les solicitaban otros datos como los estudios realizados, si trabaja actualmente en un centro docente o los años de experiencia laboral.

Para esta investigación se han utilizado específicamente:

(1) Las competencias clave: formada por 22 ítems con las competencias a desarrollar durante la formación inicial del profesorado de EF.

(2) La utilidad de la evaluación para la adquisición de las competencias docentes durante la formación inicial (Cuando ha utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera, ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?); sobre el conocimiento del sistema de evaluación y la participación del alumnado en algún aspecto de la evaluación;

2.a) La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación.

2.b) La realización de las pruebas de evaluación se anuncia con suficiente tiempo de antelación.

2.c) Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.

2.d) El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje.

(3) La utilidad de la evaluación formativa y continua durante la formación inicial para poner en práctica competencias docentes en la práctica activa (Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua

en tus asignaturas, ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?).

(4) Las formas de calificación utilizadas por el profesorado durante su formación inicial: heterocalificación, autocalificación, calificación dialogada y cocalificación.

Procedimiento

El cuestionario utilizado para esta investigación se envió por correo electrónico a los graduados de cada una de las titulaciones de las distintas universidades de los que se tenía datos. Se les invitaba a participar informándoles sobre la finalidad de la investigación, asegurando la confidencialidad y anonimato de sus datos, y remitiéndoles el enlace web al cuestionario. Esta investigación sigue las normas éticas de la American Psychological Association (2010).

Análisis estadístico

El análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS v.21. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio para buscar los posibles factores que pudiesen estar agrupando las 22 competencias docentes. Se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. Para la extracción de factores, se retuvieron aquellos con autovalores (*eigenvalue*) mayores que 0.3 (Pallant, 2013). Posteriormente, se realizó una *t* de Student para ver las diferencias entre aquellos graduados que trabajan como docentes y los que no lo hacen en las variables estudiadas. Para valorar la relación entre la evaluación y la calificación y las competencias docentes se realizó una correlación de Pearson, con la muestra segmentada en función de si trabaja o no como docentes de EF. Se realizó una correlación parcial entre esas variables ajustando por “experiencia laboral previa”. Por último, con la población que dice trabajar actualmente en un centro como docente de EF se realizó una correlación de Pearson entre la pregunta “Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?” y las competencias docentes específicas. El nivel de significación para todos los análisis se estableció en $p < .05$.

Resultados

La tabla 1 presenta los resultados del análisis factorial. La prueba de KMO muestra un resultado de 0.94 (muy alto), indicando que las correlaciones entre parejas de ítems pueden ser explicadas por los restantes ítems seleccionados y la prueba de esfericidad de

Barlett muestra que los ítems no son independientes (4930, 449; *gl.* 231 $p < .001$), y por ello, lo apropiado de este análisis.

En torno al factor 1 se agrupan las competencias relacionadas con el diseño, desarrollo/aplicación, análisis y evaluación de intervenciones didácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje. Este factor se ha denominado “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje (e-a) en EF”. El segundo factor está relacionado con los contenidos de habilidades motrices y deportivas, y se define como “Contenidos motrices y deportivos”. El tercer factor se relaciona con la actividad física, condición física y salud, y se hablará de él como “Contenidos de condición física y salud”.

La tabla 2 recoge los descriptivos de las competencias docentes y de la evaluación y calificación recibida en función de si los graduados trabajan o no como docentes. No aparecen diferencias en ninguno de los factores de agrupación de las competencias entre ellos. En las preguntas referidas a la evaluación solo aparecen diferencias en la pregunta “las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado”, reportando una valoración más alta los que están trabajando. En la calificación solo aparecen diferencias en la auto-y-cocalificación, con valores más altos en aquellos que trabajan.

La tabla 3 presenta la relación entre los ítems de evaluación estudiados y los factores de las competencias docentes en función de si los graduados trabajan o no (modelo 1, M1) y ajustado en función de si tienen o no experiencia laboral como docentes (modelo 2, M2). El modelo 1 muestra que aquellos que no trabajan encuentran una relación positiva entre todos los ítems de evaluación y los tres factores, a excepción de la pregunta “El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje” y el factor de contenidos de condición física. Sin embargo, las relaciones que se encuentran son pequeñas (todas $r < .400$). En el caso de aquellos que trabajan, sí que se encuentra relación positiva entre la aplicación de los aspectos de la evaluación formativa estudiados y el factor de “diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje” y con “Contenidos motrices y deportivos” menos con la pregunta “Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado”. Cuando se ajustan los valores en relación con la experiencia laboral, no cambian los resultados encontrados en el modelo 1. En general, se puede decir que el diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje en EF, que sería la materia más relacionada con la enseñanza (didáctica) tiene mayor relación con ambos modelos, 1 y 2, mientras que las dos columnas de contenidos, en líneas generales, tienen una menor relación.

Tabla 1
Resultados del análisis factorial

Competencias específicas	Componentes	Factores
Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en la asignatura de EF	.604	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje en EF
Elaborar y poner en práctica programas de EF que faciliten la inclusión efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales	.667	
Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas.	.685	
Saber utilizar instrumentos de evaluación en la asignatura de EF	.710	
Promover actividades complementarias relacionadas con la actividad física y el deporte dentro y fuera del recinto educativo	.550	
Dar respuesta a la diversidad en las prácticas de EF	.693	
Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, los diferentes tipos organizativos y las distintas metodologías dentro de las clases de EF	.639	
Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	.576	
Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencia motriz, con atención a las características individuales y contextuales de las personas	.756	Contenidos motrices y deportivos
Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de tu cultura tradicional	.605	
Conocer el desarrollo psicomotor y su maduración evolutiva	.777	
Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	.672	
Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	.601	
Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	.408	
Conocer y comprender los procesos evolutivos corporales y motrices	.561	
Conocer las capacidades físicas y los factores que determinan su evolución y saber aplicar sus fundamentos técnicos específicos	.537	Contenidos de condición física y salud
Conocer los fundamentos biológicos y fisiológicos del cuerpo humano en relación con la actividad física	.621	
Disponer de estrategias de aplicación de los elementos de salud sobre la higiene y alimentación en la práctica educativa	.581	
Disponer de estrategias de enseñanza que promuevan la adquisición de hábitos de actividad física regular	.544	
Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	.439	
Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	.667	
Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	.768	
Autovalores		
% varianza explicada acumulada	40.82	47.96 54.26
KMO: 0.94.		
Prueba de esfericidad de Barlett: 4930, 449. <i>gl.</i> : 231. $p < .001$.		

Tabla 2

Competencias desarrolladas y formas de evaluación y calificación recibidas durante la formación inicial en función de si trabaja o no como docente

	Trabaja M (DE)	No trabaja M (DE)	p
Competencias	143	344	
Diseño, aplicación y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje en EF	-0.12 (1.09)	0.05 (0.96)	.101
Contenidos motrices y deportivos	0.11 (1.03)	-0.04 (0.99)	.134
Contenidos de condición física y salud	0.08 (0.93)	-0.03 (1.03)	.232
Evaluación			
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	2.80 (0.95)	2.81 (0.90)	.904
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	3.59 (0.65)	3.47 (0.79)	.119
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	3.17 (0.81)	3.12 (0.82)	.493
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	1.89 (1.31)	1.58 (1.20)	.013
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	3.31 (0.81)	3.22 (0.89)	.330
Calificación			
Heterocalificación	3.22 (0.86)	3.26 (0.80)	.667
Autocalificación	1.52 (1.12)	1.22 (1.08)	.006
Calificación dialogada	1.17 (1.19)	0.99 (1.10)	.116
Cocalificación	1.50 (1.05)	1.15 (0.99)	.001

Nota. En **negrita** las diferencias significativas.

Tabla 3

Relación entre la utilización de la evaluación formativa y las competencias específicas desarrolladas en la formación inicial en función de si trabajan o no como docentes

	Trabaja			No trabaja		
	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud
<i>Modelo 1</i>						
Evaluación						
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0.341**	0.195*	0.062	0.353**	0.220**	0.176*
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	0.197*	0.186*	0.091	0.252**	0.143*	0.132*
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	0.185*	0.184*	-0.001	0.130*	0.194**	0.131*
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	0.434**	0.101	0.072	0.282**	0.136*	0.221**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	0.227*	0.278*	0.039	0.119*	0.159*	0.102
<i>Modelo 2 (ajustado por experiencia laboral como docentes)</i>						
Evaluación						
La utilización de la evaluación formativa te ha ayudado a adquirir competencias docentes	0.341**	0.196*	0.062	0.374**	0.231**	0.187*
La interacción con el profesorado favorece el proceso de evaluación	0.200*	0.178*	0.074	0.256**	0.145*	0.134*
Las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente antelación	0.187*	0.176*	-0.017	0.130*	0.194**	0.132*
Las pruebas de evaluación partieron de un acuerdo con el alumnado	0.438**	0.093	0.060	0.278**	0.134*	0.219**
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje	0.227*	0.278*	0.038	0.125*	0.162*	0.105

** $p < .001$; * $p < .05$.

Tabla 4

Relación entre la utilización de diferentes formas de calificación y las competencias específicas desarrolladas en la formación inicial en función de si trabaja o no

	Trabaja			No trabaja		
	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud	Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF	Contenidos motrices y deportivos	Contenidos condición física y salud
Modelo 1						
Calificación						
Heterocalificación	0.059	0.167*	0.035	0.037	0.015	0.037
Autocalificación	0.504**	0.146	0.110	0.293**	0.187**	0.031
Calificación dialogada	0.431**	0.128	0.055	0.256**	0.140*	0.055
Cocalificación	0.442**	0.227*	0.111	0.240**	0.147*	0.084
Modelo 2 (ajustado por experiencia laboral como docentes)						
Calificación						
Heterocalificación	0.059	0.168*	0.036	0.035	0.014	0.035
Autocalificación	0.507**	0.140	0.100	0.298**	0.189*	0.033
Calificación dialogada	0.432**	0.124	0.048	0.260**	0.141*	0.056
Cocalificación	0.462**	0.218*	0.088	0.246**	0.149*	0.087

** $p < .001$; * $p < .05$.

La tabla 4 muestra la relación entre las posibles formas de calificación utilizadas y los factores en los que se agrupan las competencias docentes. En el M1, la heterocalificación solamente se relaciona de forma directa con “Contenidos motrices y deportivos” en el caso de aquellos que trabajan, aunque de forma muy leve ($r = .167$). En cuanto a las formas de calificación participativas tanto en aquellos que trabajan como en los que no, se relaciona de forma positiva con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF”, siendo los valores mayores en aquellos que trabajan. En cuanto a “Contenidos motrices y deportivos”, aquellos que trabajan como docentes solo lo relacionan con la cocalificación, mientras que los que no trabajan lo relacionan con las tres formas de evaluación participativa, aunque de manera muy leve ($r < .200$). Estos mismos resultados se mantienen en el M2. De nuevo, y en general, hay una mayor relación entre la columna de Diseño con los modelos 1 y 2 que la que se obtiene con las de contenidos, para ambas poblaciones de graduados.

Por último, se realizó una correlación entre la pregunta “Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?”, y las competencias docentes solo con aquellos graduados que estaban trabajando. Se trata de valorar si la formación inicial ha sido útil para el desarrollo profesional, ya que solo en la práctica se puede realmente valorar si la formación recibida es práctica para responder a las demandas del mundo laboral. Se

obtuvo una correlación positiva entre la pregunta y los factores “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos” ($r = .355$ y $r = .270$; $p < .002$, respectivamente).

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que: a) no existen diferencias en la percepción de la adquisición de las competencias docentes de los graduados en función de si trabajan o no; b) los ítems de evaluación estudiados se relacionan positivamente con las competencias de “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos”, y en el caso de aquellos graduados que no trabajan también con “Contenidos condición física y salud”; c) las formas de calificación participativas en el caso de los que no trabajan se relacionan con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF” y “Contenidos motrices y deportivos”, y los que trabajan solo con “Diseño, aplicación y evaluación de procesos de e-a en EF”, y, d) aquellos que trabajan, graduados, consideran que el uso de la evaluación formativa durante su formación inicial les ha ayudado a poner en práctica las competencias específicas docentes en su situación laboral.

Ante la falta de investigaciones señalado en el marco teórico, este estudio es limitado para poder contrastarlo adecuadamente con otros de relevantes del mismo signo. No obstante, el estudio de Campos et al. (2011), por ejemplo, se centró específicamente en comparar las

diferencias detectadas por 104 graduados de Magisterio en EF de la Universidad de Sevilla en las competencias adquiridas tras finalizar sus estudios universitarios y en el uso de estas una vez insertos en el mercado laboral. De las 17 competencias específicas que estudian, encuentran diferencias significativas en 16 de ellas, obteniendo mayores valores al finalizar la carrera. La única competencia que muestra valores similares tanto al terminar la formación inicial como en la aplicación como docente es “detectar dificultades anatómico-funcionales, cognitivas y de relación social”. Estos resultados no coinciden con los que se encuentran en este estudio, en el que en ninguno de los tres factores de los que se compone el cuestionario aparecen diferencias significativas entre aquellos graduados que no trabajan y los que trabajan. Estas diferencias pueden deberse a la pequeña muestra con la que trabajan estos autores o al hecho de que solo cuentan con graduados de una titulación de una universidad. Gallardo (2006) también centra su atención en los graduados de Magisterio en EF, en este caso de la Universidad de Granada ($n = 72$). Sin embargo, en este caso las competencias estudiadas son las competencias generales.

Otros estudios se han centrado en valorar las competencias de graduados cuando ya están trabajando como docentes de EF en primaria y secundaria (Kovac et al., 2008), o estudios que valoran la percepción del alumnado que aún cursa la carrera de CAFD (López-Varas, 2015) o estudios que comparan la percepción de alumnado, profesorado universitario y graduados de la titulación de Magisterio y EF sobre su percepción de las competencias (Pazo y Tejada, 2012; Romero, 2009). Sin embargo, este tipo de estudios no tienen en cuenta las discrepancias que pueden existir en la valoración que se hace cuando han concluido los estudios, graduados, o cuando hay que poner en práctica el conjunto de conocimientos y habilidades aprendidas, como docente, que es donde realmente se puede valorar si la formación inicial ha sido útil para el desarrollo profesional y su repercusión en busca de empleo. En este estudio, el hecho de que no aparezcan diferencias entre ambos grupos puede indicar que los graduados que ejercen como docentes mostraron que su formación inicial les sirvió para desempeñar su trabajo de la misma forma que lo perciben aquellos que no trabajan.

A pesar de la importancia que se ha dado a la creación del EEES, y a los cambios que su implantación en los diferentes países europeos ha supuesto en la educación superior, se puede señalar que aún son pocas las investigaciones que buscan conocer las repercusiones que han tenido los cambios introducidos en la formación de los graduados que se han formado en los nuevos grados. Es necesario valorar las opiniones de los graduados universitarios respecto a la formación recibida con

el objetivo de poder introducir ajustes en los planes de estudios desde el reto de la empleabilidad, tanto para la adaptación al mercado laboral como para la capacidad para responder a sus exigencias y demandas. Sobre todo, se debe observar que existen pocas investigaciones en torno a la percepción de los graduados sobre su formación en competencias y la utilidad de estas para su futuro desempeño profesional.

En la formación inicial, también los docentes universitarios deben tener un conocimiento de las competencias profesionales clave que necesitan los graduados para acceder a los puestos de trabajo. Se tendría que responder a las demandas de formación en un conocimiento concreto, en nuestro caso la EF con una relación directa con competencias clave para saber atender a las demandas educativas. Aquí juega un papel muy importante la evaluación, y en concreto, la aplicación de la evaluación formativa desde las diferentes asignaturas del grado que contribuirán a conseguir un aprendizaje más significativo y profundo de la asignatura, y también les ayudará a desarrollar competencias profesionales clave para adaptar la evaluación de su alumnado a las necesidades del momento. En este aprendizaje, durante la formación inicial, será de gran importancia la participación del alumnado en su propia evaluación y en la de sus compañeros, pero también en su calificación, ya que esa participación sería la culminación de la cesión de responsabilidad en dicho proceso. Sin embargo, en este trabajo, como en otros desarrollados previamente (Gutiérrez-García et al., 2013; Gutiérrez-García et al., 2011; Hamodi et al., 2015) se refleja, tanto por parte de graduados como de profesorado, que aún predominan las formas de calificación en las que el profesorado toma todas las decisiones en detrimento de otros planteamientos alternativos relacionados con la calificación participativa.

Conclusión

El presente estudio ha mostrado que en el caso de los docentes de EF no existe una diferencia en su percepción de las competencias adquiridas en función de la existencia de una labor profesional docente, lo que indica que tanto al terminar su formación inicial como al emprender la labor profesional consideran la formación lo suficientemente buena para enfrentarse a las demandas del contexto educativo, resultado que no indica que en un futuro no deban seguir formándose para afrontar los retos que les puedan surgir. Por otra parte, aspectos como conocer el sistema de evaluación, cómo van a ser evaluados antes de comenzar las unidades de aprendizaje o poder interactuar y dialogar con el profesorado sobre aspectos de la evaluación, se relacionan positivamente con el desarrollo de competencias. De la misma forma, estos aspectos

se relacionan con la utilización de formas participativas de evaluación. Además, los graduados reportan que el uso de la evaluación formativa durante esta etapa les ha ayudado a desarrollar esas competencias y a ponerlas en práctica en su labor profesional. Por tanto, se puede concluir que según este estudio, a) la formación inicial del profesorado de EF ayuda a desarrollar de forma satisfactoria las competencias docentes clave, y, b) la utilización de la evaluación formativa en esta etapa parece adecuada para la adquisición de las competencias docentes clave y su posterior aplicación al mundo laboral.

Sin embargo, se requieren más estudios que ahonden en este tema valorando la utilidad de las competencias específicas desarrolladas a la hora de llevarlas a cabo en la práctica docente, y que valoren la repercusión que tiene en el desarrollo de las competencias profesionales del docente la aplicación durante la formación inicial de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa.

Referencias

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. American Psychological Association.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004a). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004b). *Libro Blanco. Título de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). Sage.
- Campos, M. C., Ries, F., & Del Castillo, O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24(7), 216-229. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02405>
- Cañadas, L., Castejón, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 291-300.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 284-288.
- Cardona-Rodríguez, A., Unceta-Satrústegui, K., & Barandiaran-Galdós, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education / La pertinencia integral en la evaluación de la calidad de la educación superior. *Cultura y Educación*, 28(2), 344-358. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446>
- Elias, P., & Purcell, K. (2004). Is mass higher education working? Evidence from the labour market experiences of recent graduates. *National Institute Economic Review*, 190, 60-74. <https://doi.org/10.1177/002795010419000107>
- Gallardo, M. A. (2006). La evaluación de competencias profesionales para la inserción de los maestros de educación física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Gil, J., García, E., & Santos, C. (2009). Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 371-393.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. M. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *Revista d'Innovació Educativa*, 15, 1-11. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4175>
- Kovac, M., Sloan, S., & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching, Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Lo, C. (2010). Student learning and student satisfaction in an interactive classroom. *Journal of General Education*, 59(4), 238-263. <https://doi.org/10.1353/jge.2010.0025>
- López-Varas, F. (2015). *Relaciones entre competencias, inteligencia y rendimiento académico en alumnos de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Doctoral dissertation, Universidad Europea de Madrid).
- Magro, E., & Wilson, J. R. (2013). Complex innovation policy systems: Towards an evaluation mix. *Research Policy*, 42(9), 1647-1656. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.06.005>
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival guide*. Open University Press.
- Pazo, C. I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Romero-Martín, M. R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 52. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Towers, J. (2013). Consistencies between new teachers' beliefs and practices and those grounding their initial teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(1), 108-125.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza por competencias*. Graó.

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está publicado bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES