

# Métodos de enseñanza y sistemas de evaluación en la Especialidad de Ed. Física de los Estudios de Magisterio

EDMUNDO LOZX OLAVE - ESTHER GARGALLO IBORT - JOSÉ MARÍA DALMAU TORRES  
*Universidad de la Rioja*

## INTRODUCCIÓN

Dentro del análisis de la situación actual de los estudios de Magisterio en la Especialidad de Educación Física, consideramos que es un asunto que cobra especial importancia a la hora de plantearnos una conexión lo más estrecha posible entre nuestras intenciones educativas, la realidad de nuestros centros y las demandas e intereses de nuestros alumnos respecto a los estudios que cursan, conocer qué es lo que éstos opinan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que en sus centros de formación se sigue.

Para ello se realiza una investigación, que podríamos insertar en el ámbito de las investigaciones educativas, cuyo objetivo es ofrecer información sobre una determinada situación educativa, tratando de tener en cuenta los diferentes aspectos implicados en la misma, por lo que su dimensión fundamental es de carácter descriptivo, aunque posteriormente se lleven a cabo valoraciones y propuestas de corte algo más evaluativo.

Nuestro objetivo tiene su origen en el interés por obtener una serie de datos sobre los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación utilizados en los estudios de la Especialidad de Educación Física en Magisterio para, inmediatamente después y una vez analizados en profundidad, poder elaborar una propuesta que trate de paliar o superar algunos de los problemas que al respecto tenemos planteados en la actualidad tal y como ya se ha indicado anteriormente.

En el fondo, lo que subyace es una inquietud por la renovación, mejora y puesta al día de todo y todos los que, de un modo u otro, nos hallamos implicados en la formación de nuestras alumnas y alumnos, pudiéndose considerar igualmente como un ejercicio de autocrítica.

Ya desde un mayor nivel de concreción, nos planteamos los siguientes objetivos:

Analizar, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Especialidad de Educación Física través de los distintos aspectos que componen nuestro cuestionario, exponiendo la opinión que al respecto mantienen profesores y alumnos de la Especialidad de Educación Física en Magisterio. El objetivo en este caso se centra pues, en recoger y exponer organizadamente tales opiniones y actitudes subyacentes.

Comparar la realidad con los deseos y planteamientos alternativos de nuestros alumnos y profesores, lo cual nos lleva a su vez, a un tercer núcleo de objetivos: el juicio valorativo sobre algunos de los aspectos que forman parte de la formación del Maestro Especialista en Educación Física.

Hacer una llamada a los distintos profesionales que se hallen involucrados en la enseñanza y desarrollo de nuestra materia para que, mediante una labor de conjunto, podamos entre todos ubicarla en el lugar que verdaderamente le corresponde.

Para todo ello, partimos de la elaboración de un cuestionario anónimo que nos va a permitir acercarnos lo más posible a la realidad actual de nuestros centros de enseñanza.

El cuestionario recoge la opinión de profesores y alumnos de la Especialidad de Educación Física, de todas las Escuelas Universitarias de Magisterio (en adelante las denominaremos E.U.M.), y/o Facultades de Educación (en lo sucesivo aludiremos a ellas como F.E.), de nuestro país en las que se imparten dichos estudios, con lo que la información que se obtenga, nace en y desde los propios centros, ya que parece más apropiado que las opiniones que al respecto se analicen, provengan de aquellos que directamente viven, y por tanto conocen, los avatares propios de las citadas instituciones.

El cuestionario consta de varias preguntas iguales para los profesores que para los alumnos en el objetivo de las mismas, cambiando únicamente la redacción de la pregunta y respuesta según el encuestado sea alumno o profesor.

Los cuestionarios, totalmente anónimos, han sido pasados a un total de 908 alumnos de la Especialidad de Educación Física y 155 profesores de Escuelas de Magisterio y/o Facultades de Educación, que imparten asignaturas propias de la citada Especialidad, en un total de 44 centros.

## **BREVE APROXIMACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL**

Investigar los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado de las E.U.M. supone averiguar, indirectamente, si éste está implicado en el que creemos constituye el fin mismo de dichos centros: dotar a los futuros maestros de los recursos y planteamientos metodológicos más acordes para "aprender a enseñar", ya que entendemos que elementos como la metodología, constituyen de alguna manera, uno de los principales puntos de apoyo en los que se sustentará todo el proceso de enseñar y aprender, mientras que la evaluación por su parte, es una

de las claves de cualquier sistema didáctico que se utilice en el aula y determina en gran medida al resto de los componentes que integran la estructura de cualquier modelo didáctico-educativo.

Entendemos que la utilización de un modo de hacer u otro y su aplicación, podría cambiar el rostro de la docencia y consecuentemente el perfil del futuro profesor, por lo que queremos saber y medir cuál es el grado de aceptación o rechazo a la realidad actual en materia metodológica, así como la voluntad innovadora o deseo de cambio hacia otro estilo más acorde con las tendencias educativas actuales. Dicho de otra manera queremos saber: ¿QUÉ alternativa se dan a sí mismos los dos principales colectivos de nuestros centros?

Creemos que no existe una metodología que pueda ser considerada como ideal, sino que existen "metodologías adecuadas o no", en virtud del momento, del entorno, de la tarea y de un sin fin de variables, que habrán de tenerse en cuenta y que determinarán si la aplicación de una metodología concreta ha resultado oportuna/"En educación es imposible hablar de métodos íntegramente buenos o malos, pues todos tienen sus aspectos negativos y positivos, según las circunstancias (número de alumnos, tipo de asignatura, tiempo disponible, etc.)" (Ubieto, 1978, p.73).

Consideramos que la metodología es un apartado del proceso enseñanza-aprendizaje, que hace referencia a todos los aspectos relacionados con los caminos elegidos para conseguir los objetivos señalados y que constituye la totalidad de momentos, situaciones y técnicas de aprendizaje, coordinados de forma lógica con el fin de encauzar dicho aprendizaje hacia unos objetivos concretos, ya determinados.

Obsérvese, de todos modos, que todo esto se refiere al caso en el que exista una intencionalidad de enseñar/aprender, puesto que en el caso contrario, el del azar, no existe experiencia de enseñanza-aprendizaje y por tanto tampoco metodología aplicada.

Además de intencional, la metodología debe ser sistemática, ya que debe derivar de la aplicación de una estrategia pedagógica suficientemente justificada.

Esto significa que la utilización aislada de métodos sin tener en cuenta el proceso en el que se hallan inmersos, no debe considerarse metodología, o correcta aplicación metodológica si se quiere ser más minucioso, puesto que el carácter intencional del que se hablaba anteriormente también afecta a la elección metodológica, y esta elección consecuentemente, debe respetar un plan de conjunto que vendrá diseñado desde las grandes líneas pedagógicas, hasta la puesta en práctica de la acción docente, pasando por las orientaciones departamentales o las definiciones en el plan anual, en el bloque temático, etc.

Por su parte el concepto didáctico "evaluación" fue uno de los que más sufrió las restricciones positivistas hace no muchos años. Se redujo de tal manera su significado, que para la mayoría de los educadores, era (y en ocasiones todavía sigue siéndolo), simplemente el proceso de medida de la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

En los 70 surgió un destacado y renovado interés por el aspecto cualitativo de la evaluación, considerándola como una actividad procesual encargada de la observación, análisis y toma de decisiones acerca del funcionamiento y evolución de la actividad docente en la clase, como medio para conocer y adaptar mejor, tanto alumno como profesor, la formación a las necesidades. De esta manera, la evaluación no se limita a resolver la normativa académica que exige una calificación indicativa de las capacidades del alumno o de su nivel de conocimientos, sino que va a ayudar tanto al alumno como al profesor a conocer los resultados durante y después del aprendizaje, así como la validez y competencia del conjunto de factores que integran el complejo mecanismo de la enseñanza .

Creemos que la evaluación juega un papel comprometido con la totalidad del proceso educativo, formando parte de un esquema global, que incluye desde el análisis de las situaciones previas, generales y específicas, hasta el seguimiento de la ejecución del proceso, pasando por la programación de las tareas a realizar; pretendiendo, en definitiva, guiar las diferentes decisiones, que en cada uno de estos apartados se deben ir tomando.

En definitiva, podríamos afirmar que la evaluación es una de las claves del arco sistémico de la educación; es decir, del conjunto de elementos estructurados y organizados (contenidos, objetivos, métodos, recursos, espacio, etc.), que buscan lograr un mismo objetivo. De ese modo, así como si modificamos uno de esos elementos del sistema todo él se modificaría, puesto que todos se hallan relacionados entre sí y con el conjunto, si modificamos el elemento "evaluación", automáticamente todo el conjunto se remodela. Dicho de otra manera: la evaluación ha de funcionar acorde con el resto de los elementos, y no se pueden renovar los objetivos, contenidos, etc. sin hacer lo propio con la evaluación y viceversa.

Se puede convenir en que la evaluación es una actividad procesual, y por tanto dinámica, y si se quiere más específicamente "retroalimentadora", en el sentido de que ofrece información que abastece internamente al propio proceso didáctico, permitiéndole a éste, detectar los aciertos y los errores, determinar las causas y proponer las soluciones.

Entendemos igualmente que la evaluación ha de contemplarse como un proceso de investigación sobre la práctica, y por tanto estimulará hacia un conocimiento permanente revisable sobre dicha práctica profesional.

## 1. FORMAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE UTILIZADAS PREFERENTEMENTE EN NUESTROS CENTROS

Con el fin de conocer la opinión de los alumnos sobre lo tratado en la introducción de este estudio, hemos de comentar que en primer lugar se les planteó que expusieran qué formas de enseñanza-aprendizaje son las que ha utilizado preferentemente el profesorado para desarrollar los contenidos de sus materias, estableciendo para ello tres niveles de frecuencia con el fin de que indiquen en cuál de ellos han de ubicarse

las distintas formas de enseñanza-aprendizaje planteadas. Estos niveles citados son "Muy utilizado", "Utilización media" y "Poco utilizado", por su parte las formas de enseñanza-aprendizaje planteadas son las siguientes:

- 1 Lección magistral o exposición de la materia por el profesor
- 2 Clases teórico-prácticas
- 3 Seminarios
- 4 Clase impartida por el alumno
- 5 Grupos de discusión
- 6 Clases prácticas
- 7 Estudio de casos

Una vez analizados los datos recogidos, puede afirmarse que la forma más utilizada es la "lección magistral" ya que alcanza el mayor porcentaje de respuestas (un 70,2%) del nivel "muy utilizado". A continuación aparecen las "clases teórico-prácticas" con un 35,6% y las "clases prácticas" con un 29,9%. En el lado opuesto, es decir en el de los porcentajes de formas "poco utilizadas", son los "seminarios", el "estudio de casos", los "grupos de discusión" y la "lección impartida por el alumno" los que alcanzan los valores más altos.

Esta distribución de los porcentajes, confirma lo que ya la simple experiencia nos dice: la lección magistral; la simple exposición de información en la que el docente emplea la mayor parte de su tiempo en transmitir unos conocimientos y el discente prácticamente reduce su pasiva actividad a tomar apuntes para posteriormente devolverlos en forma de examen, sigue siendo la fórmula más frecuentemente empleada.

Por el contrario aquellas técnicas consideradas las opuestas a la lección magistral como los seminarios, el estudio de casos y los grupos de discusión (en las cuales el alumno se convierte en un ser activo y protagonista), siguen siendo las menos frecuentemente utilizadas según indican nuestros alumnos.

No podemos pasar por alto el hecho de que en unos estudios como los nuestros, en los que se supone que las clases prácticas han de ocupar un lugar importante en el desarrollo de los mismos, éstas no han logrado el primer lugar en esta valoración, lo cual debería llevarnos a la oportuna reflexión al respecto

#### 1. 1. Opinión sobre las diferentes formas de enseñanza-aprendizaje empleadas

Nos interesa saber ahora qué opinión les merecen, tanto a alumnos como a profesores, las anteriormente citadas formas de enseñanza-aprendizaje. Para ello les hemos pedido, que manifiesten el grado de aceptación o valoración que conceden a las distintas formas de enseñanza-aprendizaje ya vistas. Al respecto, hemos establecido nuevamente tres niveles, en este caso de adecuación, por los que los encuestados se pueden decantar. Estos tres niveles son: "muy adecuado", "adecuado" y "poco adecuado".

De alguna manera este epígrafe nos va a permitir conocer el grado de aceptación o rechazo de la realidad actual así como el ánimo innovador o interés de cambiar hacia otras opciones más acordes con las tendencias educativas actuales.

Parece evidente, a juzgar por la distribución de los porcentajes observada, que las "clases prácticas" es la opción metodológica que mayor aceptación tiene entre el alumnado ya que casi la totalidad de este colectivo se decanta por ella como forma "muy adecuada" de enseñanza-aprendizaje.

Le siguen "las clases teórico-prácticas (más de la mitad del alumnado las considera muy adecuadas), y los "grupos de discusión" considerados por la mitad de nuestros alumnos como sistema de trabajo muy adecuado, así como la "clase impartida por un alumno".

En el extremo opuesto, se halla la "lección magistral", que es considerada por algo más de la mitad del alumnado como alternativa "poco adecuada" o de escaso valor pedagógico con lo que alcanza la consideración de opción menos aceptada por el citado colectivo, del que únicamente un bajísimo 4,9% la considera como "muy adecuada", aunque también aparece con considerable porcentaje de respuestas en "adecuada". Así pues, podemos decir que, aunque el porcentaje de alumnos que consideran a la lección magistral como una alternativa poco adecuada en el más alto de las tres opciones, no se puede afirmar taxativamente que el rechazo de ésta sea claro, ya que pese a que el entusiasmo por la misma evidentemente no es grande, las posiciones intermedias sí que alcanzan porcentajes considerables.

A pesar de ello, como más adelante observaremos, el rechazo por parte del alumnado de la lección magistral es más acusado que en el caso del profesorado y ello probablemente se deba a que éste último colectivo citado se muestre algo más benévolo con un sistema que en muchas ocasiones, a pesar de su voluntad, se ha convertido en herramienta de trabajo, mientras que los alumnos se sienten menos atados a esta práctica, lo cual les permite una opinión más severa y seguramente más objetiva. En cualquier caso, a la opinión del alumnado, en la medida en que se basa en las lecciones magistrales que reciben, es decir en la realidad que viven en las aulas más que en conocimientos teóricos al respecto, hay que concederle un extremado valor.

Por su parte, el resto de las alternativas como "seminarios" y "estudios de casos" muestran unos porcentajes en los que la posición intermedia de "adecuado", es la más importante por lo que puede pensarse que estos no son ni especialmente valorados ni rechazados, principalmente en el caso de los seminarios, donde el nivel porcentaje "adecuado", alcanza el 60,1% de las respuestas.

Las respuestas del profesorado por su parte, indican que dentro de la tendencia a considerar válidas casi todas las opciones metodológicas, parece claro a la luz de los datos observados en la tabla expuesta, que fundamentalmente las clases prácticas seguidas de las teórico-prácticas son las opciones más aceptadas por el profesorado, mientras que, al igual que hemos visto con los alumnos, nuevamente la lección magistral resulta la menos valorada, es decir que básicamente se sigue la misma tendencia valorativa entre el profesorado y el alumnado.

Otra diferencia a tener en cuenta, es la que se da en la valoración que obtienen los seminarios en uno y otro grupo. Partiendo de que, como ya se ha visto

anteriormente, ambos colectivos lo consideran un medio adecuado para el aprendizaje y el trabajo en la enseñanza, la valoración que le da el profesorado es muy superior a la que le otorga el alumnado, probablemente porque conoce mejor que éste las posibilidades de dicho recurso y por ello le otorga una valoración significativamente superior.

Finalmente, para acabar con el estudio de las diferencias más significativas entre lo respondido por los alumnos y los profesores, cabe señalar que la clase impartida por el alumno como sistema de trabajo, goza de mayor consideración en el caso de los alumnos que en el de los profesores, ya que los porcentajes mostrados en ese sentido por los primeros, prácticamente doblan a los del profesorado.

### 1.2. La opinión de los alumnos en el uso de los distintos métodos para asignaturas

Bajo este epígrafe pretendemos conocer si los profesores tienen en cuenta la opinión del alumnado sobre los métodos más adecuados para desarrollar las distintas asignaturas de sus estudios o, dicho de otra manera, cuál es la participación de nuestros alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en nuestros centros. Para ello les hemos preguntado si los profesores tienen en cuenta sus opiniones sobre los métodos más adecuados para desarrollar la asignatura. Sus respuestas han sido las siguientes.

Según indican nuestros alumnos, el profesorado de nuestros centros no cuenta asiduamente con la opinión de éstos en el desarrollo de sus asignaturas, ya que si sumamos las dos primeras opciones de respuesta que pueden darse, únicamente un reducido 12,4% de las mismas indican que esto sucede con frecuencia, mientras que si sumamos las opciones de respuesta cuarta y quinta; un importante 50,6% de ellas muestran que esta práctica no es habitual e incluso en un 12,5% de respuestas, se señala que esto no sucede nunca.

### 1.3. Grado de aceptación de algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje

En este apartado pretendemos ver qué opinan nuestros profesores y alumnos sobre algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje concretas. La relación de experiencias de aprendizaje o técnicas de trabajo seleccionadas es la siguiente:

- 1 El estudio independiente
- 2 Trabajos monográficos
- 3 Recensiones bibliográficas
- 4 Crítica de textos
- 5 Trabajos de investigación

Para las respuestas de nuestros encuestados, hemos establecido tres niveles, nuevamente de adecuación, por los que estos, ahora tanto alumnos como profesores, se pueden decantar. Estos tres niveles son: "muy adecuado", "adecuado" y "poco adecuado". Entre las respuestas del alumnado los "trabajos de investigación" aparecen

como la técnica de trabajo que el alumnado considera "muy adecuada" en un más alto porcentaje de respuestas, ya que casi las tres cuartas partes del mismo, así lo manifiesta. Parece pues claro que es esta opción la que más positivamente valoran nuestros alumnos.

El resto de las opciones formuladas, no reciben porcentajes ni de rechazo manifiesto ni de aceptación clara, siendo los porcentajes de aceptación intermedia los que alcanzan mayores cotas. Únicamente las recensiones bibliográficas, con casi un 40,0% de respuestas de "poco adecuado", parece que no cuentan con la estima del alumnado.

Por otro lado, son los trabajos de investigación la experiencia de aprendizaje que el profesorado considera más adecuada seguida de la crítica de textos, mientras que el estudio independiente y los trabajos monográficos, aparecen como las menos adecuadas en los datos aportados por este colectivo, con lo cual nuevamente, al igual que sucedía en el epígrafe anterior, la tendencia opinativa, vista desde un punto de vista genérico, vuelve a ser la misma en un colectivo que en otro.

Efectivamente, parece ser que tanto alumnos como profesores están de acuerdo en que los trabajos de investigación como forma de aprendizaje en nuestros centros, son altamente adecuados a pesar de no ser ésta una metodología muy usual entre nuestro profesorado, como ya se ha comprobado en anteriores apartados, pese a que son los propios profesores los que más resaltan la bondad de la misma.

En otro orden de cosas, cabe apuntar igualmente que se da una pequeña diferencia de matiz en la opinión que sobre las citadas experiencias de aprendizaje tienen uno y otro colectivo, ya que mientras que entre el profesorado ninguna de ellas es claramente considerada poco adecuada como se desprende de los bajísimos porcentajes que se observan en su valoración, entre los alumnos algunas de las experiencias mostradas (como los trabajos monográficos y muy especialmente las recensiones bibliográficas que aparecen con un 39,8% de respuestas en el apartado "poco adecuado"), sí que son claramente consideradas como poco adecuadas.

## 2 SISTEMAS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS PREFERENTEMENTE EN NUESTROS CENTROS

En primer lugar, con el fin de ir centrándonos poco a poco en este asunto, nos interesa conocer cuáles son los sistemas de evaluación que preferentemente utilizan los profesores de nuestros centros. Para ello, hemos formulado a nuestros alumnos una pregunta de idéntica estructura a la formulada anteriormente ("Pormas de enseñanza-aprendizaje utilizadas preferentemente en nuestros centros").

Las posibles opciones de respuesta de nuestros alumnos eran las siguientes:

- 1 Examen escrito sobre uno o más temas
- 2 Pruebas objetivas (tipo test)
- 3 Exámenes orales
- 4 Trabajos individuales

## 5 Trabajos colectivos

## 6 Supuestos prácticos

Los resultados que se desprenden de esta cuestión, muestran que no hay duda de que el examen escrito constituye la fórmula mayoritariamente utilizada como sistema de evaluación, ya que casi la totalidad de nuestros alumnos afirman que es "muy utilizado". Le siguen, aunque ya con una gran diferencia en la distribución de los porcentajes, los "trabajos colectivos" y los "trabajos individuales".

En el lado opuesto, se hallan los "supuestos prácticos" con un escaso 9,8% de respuestas "muy utilizado" y un importante 54,4% de "poco utilizado" y especialmente los "exámenes orales", que con 92,8% de respuestas "poco utilizado", queda claro que es la fórmula menos utilizada. Al respecto cabría indicar que nos llama la atención el hecho de que siendo los supuestos prácticos uno de los elementos más importantes de las oposiciones al cuerpo de profesores de E. F. en Primaria, sea tan escasamente utilizado en nuestros centros. Ciertamente es un desfase sobre el que quizá habría que reflexionar.

Por último, la fórmula "pruebas objetivas" arroja unos resultados en los que el equilibrio entre las tres posibles opciones de respuesta es prácticamente total, por lo que cabe pensar que su uso no es especialmente utilizado ni tampoco especialmente descartado.

### 2.1. Grado de aceptación u opinión de los sistemas de evaluación empleados

Conozcamos ahora qué grado de aceptación u opinión les merecen las distintas herramientas de evaluación a nuestros alumnos y profesores.

Parece claro que los "supuestos prácticos" es la alternativa que cuenta con mayor aceptación entre nuestros alumnos, ya que en la columna correspondiente al nivel de "muy adecuado" los mayores porcentajes los logra esta opción.

Tras los supuestos prácticos, aparecen los "trabajos colectivos" y los "trabajos individuales", con un 42,0% y un 34,4% de respuestas "muy adecuado" respectivamente, aunque ya con valores superiores de la opción intermedia en ambos casos, por lo que quizá convenga considerar que el nivel de aceptación de éstos, no está muy claro que sea especialmente elevado.

Del resto de las opciones formuladas, destaca como poco aceptada la de los "exámenes orales" ya que así la califica el alumnado con casi un 50,0% de las respuestas computadas. Este dato, al compararlo nuevamente con el que veíamos en el epígrafe anterior, en el que el examen oral aparecía como el sistema de evaluación menos utilizado por el profesorado de nuestros centros, muestra, a diferencia de lo ocurrido en dicho caso anterior con los supuestos prácticos, cierta sintonía entre los deseos del alumnado y la tendencia que se sigue en nuestros centros.

Por su parte el "examen escrito", que en el epígrafe anterior (dedicado a conocer los sistemas de evaluación más utilizados), aparecía como el sistema de evaluación más utilizado, en este aparece considerado como poco adecuado por casi una cuarta

parte del alumnado, con lo que nuevamente puede hablarse de cierto desfase entre lo que el alumnado se encuentra en sus centros y lo que realmente parece demandar.

Al observar cuáles son los sistemas de evaluación más valorados por el profesorado, vemos que éstos son fundamentalmente los trabajos individuales, los trabajos colectivos y por encima de ellos los supuestos prácticos, con lo que nuevamente la coincidencia opinativa de este grupo con el alumnado es prácticamente total, aunque puestos a indicar alguna diferencia cabe decir que el porcentaje que arrojan los supuestos prácticos en el caso de los profesores es mucho más acusado que en el de los alumnos, hecho que también sucede con los otros dos sistemas de evaluación.

Lo mismo ocurre con los sistemas peor valorados, ya que al igual que los alumnos, el profesorado se decanta también por el examen escrito, los exámenes orales y las pruebas objetivas, aunque en este caso la diferencia estriba en que mientras que los alumnos manifiestan su rechazo de forma más acusada con los exámenes orales (probablemente debido a los serios problemas que este sistema les plantea), el profesorado muestra su rechazo más acusado con las pruebas objetivas, desconociendo nosotros cuál o cuáles pueden ser los motivos de rechazo tan frontal.

Llama poderosamente la atención el hecho de que, siendo el examen escrito uno de los sistemas de evaluación menos valorado por ambos colectivos encuestados, sea tal y como se ha visto en el epígrafe anterior, uno de los más utilizados.

## 2.2. Valoración del tipo de exámenes empleado en las E.U.M. y/o Facultades de educación.

Una vez asumido que el examen, pese a su baja consideración, se utiliza como herramienta de evaluación de forma generalizada, queremos conocer a continuación cómo valoran nuestros alumnos el tipo de exámenes que realizan en nuestros centros docentes.

Para ello, hemos formulado a nuestros alumnos una propuesta a través de la cual ellos juzgan el tipo de exámenes que realizan mediante siete dimensiones bipolares.

El polo izquierdo (A), indica una nota negativa de los procedimientos de evaluación, mientras que el polo de la derecha (B), los considera positivos. El alumnado puede optar, para responder cada uno de estos dos polos, por tres posibles opciones que son: "Mucho de A", "Entre A y B" y "Mucho de B".

A continuación vamos a ver los dos polos comentados y sus respectivos apartados.

### **POLOB**

- |   |  |
|---|--|
| 1 Son exámenes que fomentan la memorización                                       | 1 Fomentan la elaboración personal y la creatividad                  |
| 2 En los exámenes nos piden teoría  | 2 En los exámenes piden aplicaciones prácticas                       |
| 3 Olvido rápidamente el contenido de lo que me examino                            | 3 Conservo bastante el contenido de lo que me examino                |
| 4 Durante el examen el profesor se muestra especialmente riguroso, distanciado... | 4 Durante el examen el profesor se muestra igual que en clase normal |

- |   |  |
|---|--|
| 5 Nos examinan del contenido de un solo libro | 5 El contenido de la evaluación se refiere a varias fuentes de información |
| 6 La nota que da el profesor es inamovible    | 6 Si el alumno reclama puede conseguir una modificación                    |
| 7 No me explican la calificación que me dan   | 7 Me dan razones de mis aciertos y mis errores                             |

Tras ver el porcentaje de alumnos que ha utilizado como respuesta cada una de las tres categorías con que pueden hacerlo en cada caso y traducidos esos datos numéricos a su significado cualitativo podríamos realizar las siguientes observaciones. Los alumnos consideran que los exámenes al uso, fomentan el memorismo en mucha mayor medida que la elaboración personal y creativa de los contenidos.

Igualmente entienden que se pone mayor énfasis en aspectos teóricos que en la aplicación práctica en esos exámenes. Este hecho provoca una gran contradicción, ya que se supone que en nuestros centros han de fomentarse, entre otras cuestiones, la capacidad científica y pedagógica.

Según la opinión del alumnado, el profesor, en cierta medida (casi un 40,0% de las respuestas), muestra a través del examen, algunos rasgos autoritarios o trata de manifestar un poder que en realidad nada tiene que ver con lo que ha de ser la evaluación desde un punto de vista pedagógico.

Habitualmente los exámenes se realizan tomando como punto de referencia varias fuentes de información. Esta suele ir desde los propios apuntes del profesor, hasta determinados textos propuestos por éste. No obstante los apuntes del profesor ocupan un lugar importante como contenidos a evaluar, lo cual, lamentablemente sintoniza en gran medida con lo ya observado en este mismo capítulo, en lo referente a la metodología y evaluación que se sigue en nuestros centros.

En cuanto a la nota que el profesor pone, parece ser, a juzgar por la distribución de los porcentajes observada, que éste, aunque no de manera clara, se muestra accesible y con cierta predisposición a la modificación, si procede, de la misma lo que viene a mostrar cómo en cierto modo el distanciamiento entre profesores y alumnos en ocasiones se da y es algo mayor de lo que sería deseable.

Por último, sucede algo parecido con la penúltima de las dimensiones planteadas anteriormente, Efectivamente, aunque en esta ocasión el porcentaje de profesores que explican a sus alumnos en qué ha acertado o errado es superior al observado en el punto anterior, éste no llega a ser lo suficientemente alto como para convenir en que este hecho sea absolutamente habitual y se de con total frecuencia, lo cual redundará nuevamente en las cuestiones planteadas varias veces en este mismo epígrafe.

### 2.3. La opinión del alumno en los sistemas de evaluación empleados por los profesores

A continuación vamos a tratar de saber si es tenida en cuenta la opinión del alumnado en los distintos sistemas de evaluación que se utilizan en nuestros centros.

Para ello les hemos planteado una pregunta de respuesta simple en los siguientes

términos: "Si es alumno, dígame si los profesores tienen en cuenta su opinión sobre el tipo de evaluación que suelen aplicar".

La distribución de los porcentajes de las respuestas a esta cuestión nos indica que la opción "en pocas ocasiones" es la que alcanza un más alto porcentaje de respuestas.

Además, si extrapolamos los porcentajes de la opción intermedia "en ocasiones", y comparamos la suma de los de las opciones extremas; las dos primeras, que indican cierta asiduidad en esta práctica y las dos últimas, que denotan escasa frecuencia de este hecho, observaremos que se queda en un muy considerable 56,9% de las últimas frente a un paupérrimo 10,5% de las primeras con lo que forzosamente hemos de concluir que el profesorado de nuestros centros apenas cuenta con el alumnado cuando se trata de ver qué opina sobre el plan de evaluación empleado.

### 3. CARACTERÍSTICAS QUE HA DE REUNIR EL PROFESOR UNIVERSITARIO DEDICADO A LA DOCENCIA EN UNA E. U. M. Y/O FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Una vez comprobadas las opiniones que profesores y alumnos tienen sobre estos dos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la metodología y la evaluación, trataremos de ver a continuación, de forma concreta y puntual, cuáles son las características que, a juicio de todos ellos, debe reunir un profesor universitario dedicado a la docencia en una E. U. M. y/o Facultad de Educación.

Para ello, al igual que hemos hecho anteriormente, hemos establecido cinco niveles de valoración que van desde "Muy importante" hasta "Nada importante" equiparados a una numeración concreta que va desde el 1 para el muy importante, hasta el 5 para el nada importante. La relación de características sobre las que nuestros encuestados han de opinar, es la siguiente:

- 1 Conocimiento en profundidad de la materia
- 2 Cumplir el horario
- 3 Saber enseñar
- 4 Que consulte y tenga en cuenta la opinión de los alumnos
- 5 Capaz de unir teoría y práctica
- 6 Poco exigente en los exámenes
- 7 Que fomente la investigación

Dentro de la valoración "muy importante", el porcentaje que más destaca es el de "Saber enseñar" lo que indica claramente que la característica más importante que nuestros alumnos consideran que ha de tener su profesorado es, por decirlo de otro modo, la capacitación didáctica.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, parece lógico que "Capaz de unir teoría y práctica" y "Conocimiento profundo de la materia", sean, prácticamente con el mismo porcentaje de respuestas obtenidas dentro de la valoración "muy importante", la segunda y tercera característica indicadas, puesto que no hacen sino concretar algo más la demanda anteriormente planteada.

Inmediatamente después, con un porcentaje de respuestas del 70,4% es decir casi las tres cuartas partes de las mismas, aparece "Que cuente con la opinión del alumno", lo cual tiene su conexión con lo apuntado en el apartado en que hemos observado cómo nuestros alumnos parecen echar en falta el que el profesorado cuente algo más con su opinión en cuestiones que tienen que ver con la evaluación.

En lo referente a la 7ª característica indicada ("Que fomente la investigación"), nuestros alumnos la consideran como muy importante en un 52,7% de sus respuestas.

En cuanto a "Cumplir con el horario", no parece (especialmente si comparamos los porcentajes de este aspecto con los hasta ahora observados), que ello sea considerado por nuestros alumnos como una característica demasiado importante a reunir entre el profesorado, dada la distribución de los porcentajes habida en este caso.

Por último ser "Poco exigente en los exámenes", aparece, a juicio de nuestros alumnos, como la característica menos importante de entre todas las mostradas en la relación anterior.

Por su parte, la distribución de los porcentajes de las respuestas de los profesores muestra la casi total concordancia entre las opiniones del profesorado y el alumnado, algo que prácticamente viene siendo una constante en todo este trabajo.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe señalar que la lectura de este trabajo proporciona numerosos puntos de reflexión que pueden contemplarse como un ejercicio de autocrítica saludable para todos los que, de un manera u otra, nos hayamos implicados en la actividad docente de nuestros centros.

En segundo lugar, queremos destacar la gran sintonía de opinión que, en la mayoría de los apartados del estudio han mostrado alumnos y profesores. Podemos por tanto, afirmar que en cuestiones directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos colectivos mantienen puntos de vista semejantes,

Esto, por sí solo, ya podría considerarse como un punto de partida que actualmente asegure la práctica participativa en nuestros centros de formación; sin embargo, el presente estudio manifiesta una gran discordancia entre lo que los profesores opinan y lo que en realidad llevan a cabo.

Los profesores y alumnos defienden fundamentalmente paradigmas educativos que fomenten el pensamiento crítico, la capacidad docente, la investigación (siguiendo a Ibernón (1989), Paradigma Medicinal, Paradigma Contextual Ecológico) y, sin embargo se sigue desarrollando un modelo de formación inicial basada en el desarrollo de competencias (Paradigma Proceso Producto); cuando en realidad se trata de formar profesionales cuya labor no les permitirá aplicar soluciones prefabricadas, sino que deberán adaptarse a las diferencias del aula.

Podemos buscar explicaciones a las actuaciones, aparentemente contradictorias, del profesorado, como la problemática del número de alumnos, su motivación, la

dificultad de aplicar ciertas metodologías para determinados contenidos, la falta de recursos materiales, las condiciones del aula,...etc. En cualquier caso, debemos recordar "los estudiantes no sólo aprenden el conocimiento que se les trasmite sino también los procesos utilizados para que el conocimiento se produzca" (Escudero 1986).

Por tanto, reclamamos la necesidad de renovación y de formación permanente del profesorado, ya que entendemos que la motivación del -profesorado hacia el proceso de enseñanza aprendizaje le llevará a buscar fórmulas que hagan más gratificante al alumnado nuestra labor pedagógica y que subsanen el desfase existente entre lo que éste demanda y lo que encuentra en sus centros.

Cabe indicar, que las conclusiones extraídas de la investigación no pueden considerarse, en modo alguno, definitivas sino hipótesis que nos llevan a pensar que este trabajo debería continuarse en el futuro introduciendo otros elementos de juicio que permitan ahondar en el porqué de los resultados obtenidos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBUERNE, F.; GARCÍA, G. y RODRIGUEZ, M. (1984) *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa*. Oviedo: L.C.E. de la Universidad de Oviedo
- CANDAU, V. M. (1987) *La didáctica en cuestión: Investigación y enseñanzas*. Madrid: Narcea
- ESCUDERO, J. M. (1986) "Innovación e investigación educativa". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.
- IBERNON, F (1989) *La Formación del profesorado*. Barcelona: Laia.
- LOZA, E. (1997) *La Especialidad de Educ., Física en las E.U.M. y/o Facultades de Educación*. Tesis doctoral no publicada Zaragoza.
- GIMENO, J. (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- POPKEWITZ, TH. S. (1990) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servicio Publicaciones de la Universidad de Valencia
- UBIETO, A. (1978) *Cómo se programa un tema o una Unidad Didáctica*. Zaragoza: 1. C. E. Universidad de Zaragoza
- VICENTE, M. (1988) *Teoría pedagógica de la actividad física*. Madrid: Gynnos.
- VILLAR, LM. (1990) *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Granada