



Álvarez-Ferrándiz, D.; Molina-Bernal, M.; Rodríguez-Sabiote, C.; Gámez-Durán, R. P.; Álvarez-Rodríguez, J. (2018). Opinión de los estudiantes de educación física sobre la competencia docente. *Journal of Sport and Health Research*. 10(supl 1):125-134.

Original

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA COMPETENCIA DOCENTE

OPINION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS ON TEACHING COMPETENCE

Álvarez-Ferrándiz, D. ¹; Molina-Bernal, M. ¹; Rodríguez-Sabiote, C. ²; Gámez-Durán, R. P. ³;
Álvarez-Rodríguez, J. ⁴.

¹Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

²Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada.

³Maestra de Primaria. Junta de Andalucía.

⁴Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.

Correspondence to:
Daniel Álvarez Ferrándiz
Universidad de Granada
Address
Tel.
Email: ferrandizdani@gmail.com

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received: 10/4/18
Accepted: 30/4/18



RESUMEN

El presente estudio pretende conocer la opinión de los estudiantes del Grado de Educación Física de la Universidad de Granada sobre la competencia docente. Por tanto, los objetivos fundamentales que se persiguen en este trabajo son: determinar la opinión de una muestra de participantes provenientes de la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada (N=53) sobre la competencia docente del profesorado y, además, comprobar si se producen o no, diferencias estadísticamente significativas en la opinión mostrada por los participantes acerca de las diversas dimensiones que conforman la escala dependiendo de una serie de variables de identificación. Para ello se ha empleado un diseño ex-post-facto de naturaleza comparativo-causal, del cual se han extraído diversas conclusiones. Las principales son la alta valoración que ha logrado aspectos como la asistencia de los alumnos, evaluación y organización de la materia, a diferencia de la baja valoración que han obtenido las actividades prácticas.

Palabras clave: Evaluación; Educación Física; Competencia docente.

ABSTRACT

The present study pretends to know the opinion of the students of the Degree of Physical Education of the University of Granada about the teaching competence. Therefore, the fundamental objectives pursued in this work are: to determine the opinion of a sample of participants from the Faculty of Sports Science of the University of Granada (N = 53) on the teaching competence of teachers and, in addition, check whether or not there are statistically significant differences in the opinion shown by the participants about the different dimensions that make up the scale depending on a series of identification variables. For this, an ex-post-facto design of a comparative-causal nature has been used, from which several conclusions have been drawn. The main ones are the high evaluation that has achieved aspects such as the attendance of the students, evaluation and organization of the subject, unlike the low evaluation that the practical activities have obtained.

Keywords: Evaluation; Physical Education; Teaching Competence.



INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata de conocer la percepción que tienen los estudiantes, de las competencias profesionales que tiene el profesorado en la actualidad. La competencia profesional entendida como el “resultado de la confluencia de tres elementos: lo ya sabido, la experiencia adquirida con el trabajo y el estudio continuado de problemas y conocimientos nuevos que es necesario seguir incorporando” (León-Sanz, 2002, p. 5). Otros autores como Urdaneta et al. (2010) proponen que el profesorado universitario debe poseer cuatro competencias: la primera de ellas es la *Competencia Pedagógica*, es decir, la de promover la práctica reflexiva de los conocimientos enseñados, mediante materiales contruidos a partir de la interacción profesor-alumno, y a su vez, concebir esta práctica como un proceso de comunicación; *La Competencia Comunicativa*, promoviendo la interacción y el feedback entre profesor-alumno, para que ambos puedan desarrollar las competencias pertinentes, entendiendo lo que se le pide y elaborando conceptos a raíz de las explicaciones dadas o resolución de las dudas; *La Competencia Psicológica*, se refiere a la capacidad para desempeñar el rol didáctico docente en la construcción del saber del alumnado, mediante las representaciones sociales que ya tienen sus alumnos; Y la *Competencia Técnica*, entendida como la habilidad de manejar de una forma eficiente las herramientas virtuales, y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en general, permitiendo una buena planificación de las clases y la incorporación de materiales nuevos y dinámicos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Citado en Campos-Céspedes et al., 2010). A pesar de que estas sean algunas competencias necesarias para el profesorado, dependiendo del autor éstas pueden variar, incluso incluyendo otras que no se han mencionado. Además, probablemente estas competencias a medida que pase el tiempo necesiten de otras para afrontar los cambios producidos en el sistema educativo y en la sociedad actual. A continuación, se comenta la importancia de evaluar estas competencias profesionales, relacionadas con la calidad del quehacer docente en su trabajo.

En el sistema educativo español se han producido diversas adaptaciones provenientes de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por el que se pretende fomentar la libre circulación de los

estudiantes y profesores en el marco europeo, y suscitar cooperación en Europa para garantizar la calidad de los estudios superiores atendiendo a unos criterios equiparables. Estas adaptaciones también han afectado a los títulos universitarios, donde la evaluación docente ha adquirido un papel importante.

Como se recoge en el Real Decreto 1312/2007 de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, se menciona en el apartado B del Anexo II algunos de los criterios para poder acceder a los cuerpos docentes titulados y a los cuerpos de catedráticos en la universidad. Con respecto a los criterios de la evaluación que se tienen en cuenta para valorar a los cuerpos docente titulados, son la calidad en la docencia, investigación, transferencia y actividad profesional, gestión y formación, a estimar su mérito por la comisión de acreditación en cinco posibles calificaciones (A-Excepcional; B-Bueno; C-Compensable; D-Insuficiente; E-Circunstancia especial). En el caso de poder acceder a catedrático en la universidad, los criterios son similares, es decir, solo se excluye el criterio de formación, pero se sigue manteniendo y evaluando con las mismas calificaciones que para los docentes que quieran titularse. Estos datos nos pueden servir de ayuda para entender la importancia que se da a la calidad docente, ya que dentro los criterios a valorar cuando el profesorado quiere avanzar como profesional se encuentra incluido la calidad docente como uno de los criterios básicos, de ahí la necesidad de evaluarla.

El Comité Conjunto sobre los Estándares de la Evaluación Educativa (Joint Committee, 1993) entiende evaluar como el enjuiciamiento sistemático del mérito o valía de algo o alguien atendiendo a ciertos estándares o condiciones como son las siguientes: *Debe ser útil*, es decir, debe estar relacionada directamente con lo que quiere evaluar la persona o grupos evaluadores, y mostrar la información de forma clara y coherente; *Debe ser factible*, empleando procedimientos de escasa dificultad y aplicando controles razonables; *Debe ser ética*, cumpliendo los compromisos explícitos al iniciar el proceso, asegurando la necesaria cooperación y la protección de los derechos de todos los participantes en la evaluación, y manteniendo la honestidad de los resultados obtenidos, evitando sesgos derivados de la intencionalidad u opinión del



evaluador; Y la última condición, es que *debe ser exacta*, es decir, debe describir con precisión tanto el contexto como el objetivo u objetivos que se pretenden desarrollar, identificando los posibles inconvenientes y ventajas presentes tanto en el plan y proceso de evaluación, como en las conclusiones finales (Citado en Fuentes-Medina y Herrero-Sánchez, 1999).

Continuando con la conceptualización de la evaluación, y a pesar de que existen diferentes tipologías de la misma, en evaluación docente se suele considerar, dependiendo de los objetivos y metodología que se emplee, la evaluación cuantitativa y cualitativa. La evaluación cuantitativa se caracteriza por obtener resultados numéricos y un proceso verificable, contrastable o medible (Días-Sobrinho, 2007), y la evaluación cualitativa se caracteriza por tener dos fases principales, la fase descriptiva y la interpretativa. En la primera fase se recogen y describen la información, y en la segunda fase se interpreta dicha información (Oriol, 2004).

Evaluar al colectivo docente, es una actividad puesta en marcha en la totalidad de universidades españolas, considerándose como uno de los elementos esenciales, en los que se apoya la calidad y por consiguiente el sistema de evaluación del sistema educativo (Mateo et al., 1996; Molero y Ruiz, 2005; Cabrera et al., 2012; Gutiérrez et al., 2013). Además de ser necesaria, muchos autores coinciden en que en este proceso debe participar toda la comunidad educativa (Romero-Farfán, 2007) para poder emplearse desde diferentes perspectivas:

- *Desde el aprendizaje.* Debido a la evaluación adquirimos conocimiento, es decir, la evaluación aprendemos tanto de los resultados que obtenemos como el sentido de querer conocer más sobre lo que evaluamos. En muchas ocasiones se confunden los términos de evaluar y examinar, siendo conceptos muy diferentes, ya que examinar tiene un sentido calificativo y valora de una forma muy pobre, prescindiendo del aprendizaje a diferencia de la evaluación. Entendiendo en este sentido, la evaluación no es un proceso que se realice muy frecuentemente.
- *Desde una postura crítica.* La evaluación debe ser realizada como una actividad al servicio del conocimiento sobre todo de quienes aprenden, es

decir, al servicio del profesorado para mejorar en su quehacer docente y por tanto en su calidad como docente; y al alumnado para asegurar que su aprendizaje le ayude a mejorar como persona dentro de la sociedad y como profesional en el mercado laboral. Esta postura crítica además hace referencia al acto que debería tener derecho estos agentes de manifestar acuerdos y desacuerdos con una finalidad formativa, ya que ellos/as son los que realmente viven y conocen el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus centros educativos.

- *Desde un proceso de formación.* Realizando un proceso de “autoevaluación” la persona opta por tener la oportunidad de mejorar como persona y cualificarse profesionalmente. La evaluación en sí, además de realizarse para producir una mejora, debe de desempeñar una función formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (para el profesorado), y de aprendizaje (para el alumnado). Esta perspectiva resulta importante debido a que existe una visión de los centros educativos como centros de promoción de conocimientos.

Atendiendo a las diferentes perspectivas expuestas, el presente estudio se encuentra encaminado en torno a dos grandes objetivos de investigación. El primero de ellos trata de determinar la opinión de una muestra de estudiantes sobre la competencia docente del profesorado universitario. Para poder conocer la perspectiva del alumnado y recoger diversas opiniones al respecto, se ha empleado una evaluación de tipo cuantitativa mediante el empleo de un cuestionario adaptado sobre la competencia docente. Para ello se realizarán análisis descriptivos mediante el paquete estadístico SPSS en su versión 24.0. Este tipo de evaluación además nos proporcionará representaciones estadísticas de los datos recogidos en las distintas preguntas, y a su vez en las distintas dimensiones que estudian los diferentes ítems del cuestionario.

El segundo objetivo va encaminado a lo anteriormente mencionado, pretende comprobar si se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas en la opinión mostrada por los estudiantes acerca de las diversas dimensiones que conforman la escala (obligaciones generales del profesor, desarrollo de la asignatura, etc.). Éstos se



realizarán a través de análisis de estadísticos inferenciales no paramétricos, suponiendo la violación de los principios paramétricos de normalidad, homocedasticidad, de relación lineal entre las variables e independencia de los valores.

Considerando ambos objetivos hemos planteado este estudio con la siguiente estructura: tras realizar la introducción, en la metodología se clarifica el diseño seguido en la investigación, además de la selección y característica de la muestra y el instrumento empleado. Continuaremos exponiendo los resultados obtenidos en los análisis descriptivos e inferenciales realizados, seguidos de una discusión sobre algunas propuestas en futuras investigaciones, y se finalizará con las conclusiones obtenidas en el estudio.

MATERIAL Y MÉTODOS

La metodología empleada se basa en un diseño de investigación de tipo descriptiva, y dentro de ella se puede considerar un estudio de encuesta (Buendía et al., 2012; Corbetta, 2007; y Mc Millan y Schumacher, 2005). Este tipo de estudio se caracteriza por permitir la generalización de las conclusiones en el caso de que la muestra sea representativa de la población de la que ha sido extraída. A pesar de ello, esto requiere de gran laboriosidad, por lo que en su mayoría en estos estudios no suelen darse las condiciones necesarias para poder generalizarse.

El instrumento utilizado para la recogida de información es una escala en formato Likert que consta de varias dimensiones: obligaciones generales del profesor (preguntas 1, 2, 3, 4 y 5), desarrollo de la asignatura/materia (ítems 6, 7, 8, 9 y 10), relación profesor-alumno (ítems 11, 12, 13, 14 y 15), participación y prácticas (preguntas 16, 17, 18, 19 y 20), evaluación de la docencia (preguntas 21, 22 y 23), valoración global del profesor (ítem 24) y nivel de satisfacción con la asignatura cursada (pregunta 25). Las categorías de respuestas oscilan entre 1 y 5, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”. Este instrumento es una adaptación de la escala sobre competencia docente utilizado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada.

Los participantes que componen la muestra constan de 53 estudiantes (N=53) pertenecientes a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada (España). Éstos han sido seleccionados mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (*convenience sampling*).

RESULTADOS

El análisis de la información recogida se realizó mediante el programa SPSS 24.0 realizándose análisis de naturaleza descriptiva e inferencial. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos a nivel descriptivo.

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems.

Ítems	N	Media	Desviación estándar
P1. El profesor asiste normalmente a clase	53	4.06	.534
P2. El profesor cumple adecuadamente sus horarios	53	4.87	.440
P3. Está accesible fuera de las horas de clase	53	4.87	.342
P4. Su programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura	53	4.79	.454
P5. El profesor da a conocer el programa de la asignatura	53	4.98	.137
P6. Desarrolla todo el programa	53	4.40	1.025
P7. Parece dominar la asignatura que imparte	53	4.91	.354
P8. Explica con claridad	53	4.85	.456



Ítems	N	Media	Desviación estándar
P9. Sus clases están bien preparadas	53	4.87	.394
P10. Responde con exactitud y precisión a las preguntas	53	4.75	.585
P11. Se preocupa porque sus clases sean buenas	53	4.85	.456
P12. Consigue que sus alumnos participen en las clases	53	4.79	.495
P13. Fomenta la crítica de sus propias ideas	53	4.60	.947
P14. Dialoga con los alumnos sobre la marcha de la clase	53	4.72	.601
P15. Consigue que los alumnos se motiven por la asignatura	53	4.74	.560
P16. Tiene en cuenta la opinión de los alumnos para decidir cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura	53	4.68	.728
P17. En esta asignatura se imparten suficientes clases prácticas de pizarra	53	3.70	.749
P18. Se realizan suficientes prácticas de laboratorio relacionadas con el contenido de la asignatura	53	2.58	.842
P19. Se realizan suficientes prácticas de campo (escuela, cárceles, hospitales ...)	53	1.19	.590
P20. Utiliza en clase material didáctico que ayuda a comprender la asignatura	53	3.53	.973
P21. Sus exámenes se ajustan a lo enseñado	53	4.77	.609
P22. Las calificaciones obtenidas por los alumnos generalmente se ajustan a los conocimientos	53	4.49	.869
P23. El alumno tiene posibilidad de conocer y comentar la valoración del examen	53	4.70	.749
P24. Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor	53	4.87	.342
P25. Me he sentido satisfecho asistiendo a las clases	53	4.79	.600
N válido (por lista)	53		

Como puede observarse en la Tabla 1, las puntuaciones medias más bajas y por lo tanto, peor valoradas, son las referidas a las actividades prácticas que se realizan en la asignatura, tal y como aparecen en los ítems 17, 18, 19, 20. Concretamente en la pregunta 19, donde se menciona si se realizan suficientes prácticas de campo (escuela, cárceles, hospitales, etc.) se aprecia cómo la media se

aproxima al valor mínimo 1, el cual toma el valor de “completamente en desacuerdo”.

Por otro lado, los ítems con respuestas mejor valoradas son el ítem 5, haciendo referencia a que el profesor da a conocer el programa de la asignatura, y el ítem 7, cuestionando si el profesor parece dominar la asignatura que imparte. Ambos obtienen una media cercana a 5, lo que quiere decir que la mayoría del



alumnado está “completamente de acuerdo” con dichas afirmaciones.

En cuanto a las desviaciones típicas, referidas a la distancia existentes entre las puntuaciones medias y las puntuaciones máximas y mínimas, existe mayor nivel de heterogeneidad en el ítem 6, referido al desarrollo del programa, es decir, existe gran diversidad en las respuestas dadas entre el alumnado, ya que tienen opiniones muy diferentes al respecto.

De manera similar en el ítem 13, también existe diversidad en las opiniones, donde se comenta si el profesor fomenta la crítica de sus propias ideas en clase. Por el contrario, podemos apreciar cierto grado de homogeneidad en la pregunta 5, en relación a si el profesor da a conocer el programa de la asignatura, esto se debe a que gran parte del alumnado ha contestado o categorizado de forma similar esa pregunta.

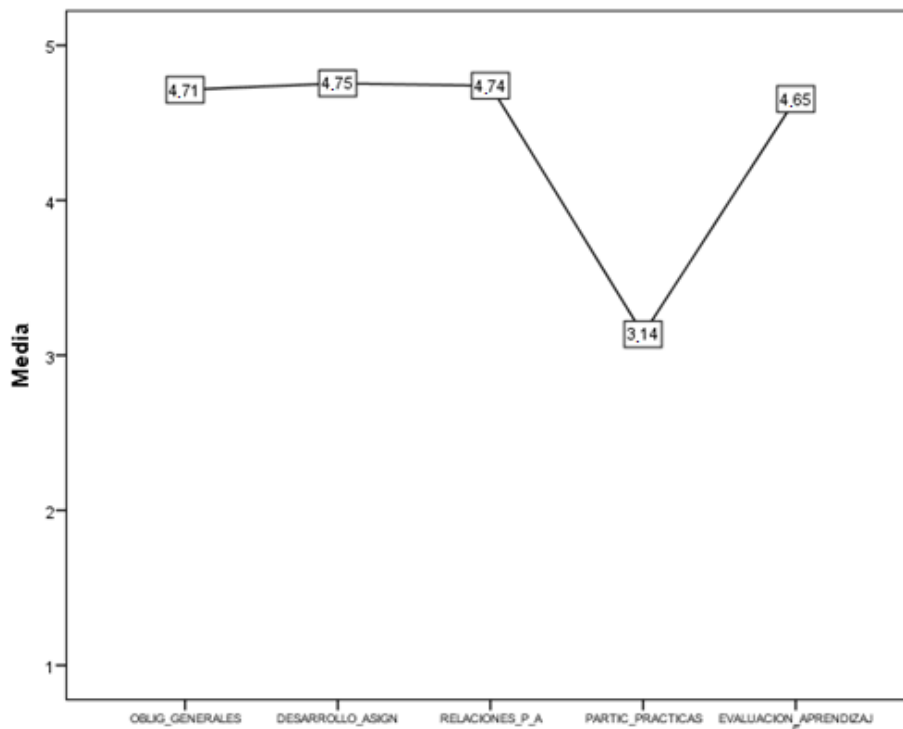


Figura 1. Medias de las dimensiones de la escala.

A diferencia de los ítems 24 (valoración global del docente) y 25 (valoración global de la asignatura) que forman una dimensión, el resto de ítems se agrupan en diversas categorías, anteriormente explicitadas. Considerando esto, todas las dimensiones presentadas en el Gráfico 1, han obtenido medias aritméticas moderadamente altas, desde 4.65 de la dimensión de evaluación del aprendizaje hasta las 4.75 obtenida por la dimensión del desarrollo de la asignatura, exceptuando la dimensión de la participación en prácticas (prácticum), la cual presenta una media de 3.14.

Considerando el segundo objetivo de nuestro estudio, y conocer si en las puntuaciones medias se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas

hemos implementado la prueba de naturaleza de no paramétrica del ANOVA de medidas repetidas de Friedman, ante la imposibilidad del cumplimiento de los supuestos paramétricos comentados con anterioridad. Los resultados obtenidos informan sobre la presencia de un valor de $\chi^2=140.80$ para $gl=4$ con $1-\alpha=0.95$ asociados a una significación estadística $p=0.000$ y, por tanto, estadísticamente significativa ($p<0.05$). Todo ello es indicador de que algunas dimensiones han obtenido mejor valoración que otras y que estas diferencias no se deben al azar. Para comprobar entre qué dimensiones se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas hemos implementado diferentes contrastes *post-hoc* por binomios.

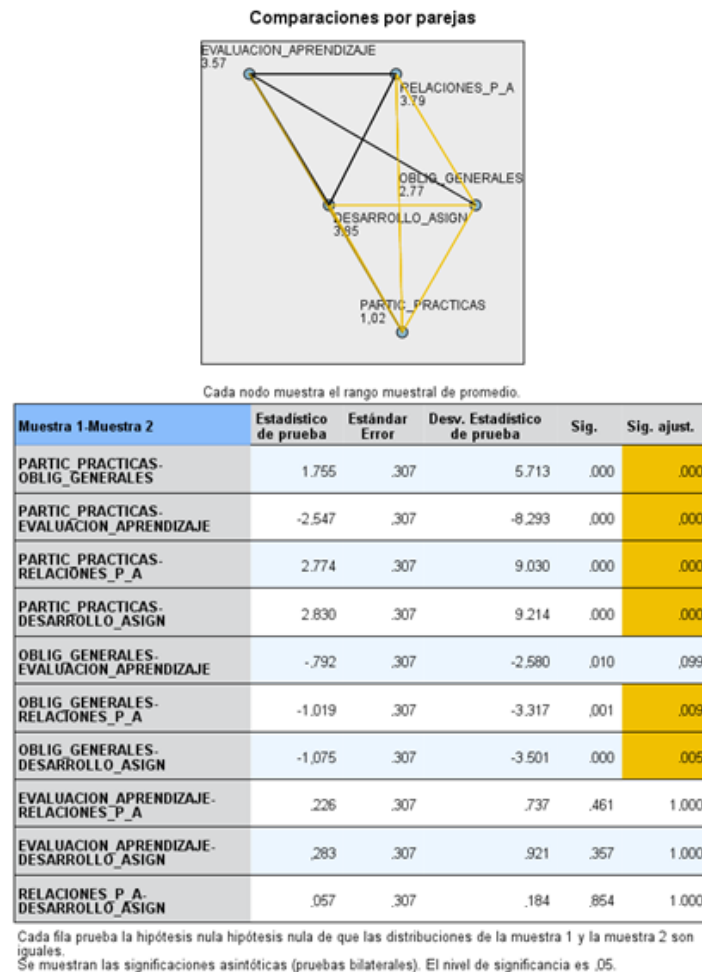


Figura 2. Comparaciones post-hoc por binomios de las distintas dimensiones.

Como puede apreciarse es la dimensión “Participación prácticas”, siendo la dimensión peor valorada, marca diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$) con el resto de dimensiones. A su vez, la dimensión “Obligaciones generales” obtiene diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) con las dimensiones de que han obtenido mejores valoraciones, es decir, con “Relaciones profesorado-alumnado”, y con la dimensión “Desarrollo de la asignatura”. También habría diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de “Obligaciones generales” y “Evaluación del aprendizaje” atendiendo a un $p < 0.10$.

DISCUSIÓN

Tras la exposición de los resultados obtenidos podemos afirmar que la evaluación realizada al profesorado parece tener resultados positivos, pero

sin duda estos podrían ser mejorables. Atendiendo a uno de los objetivos que se planteaba desde el marco EEES, una de las reformas que querían implantar era la aplicación práctica por competencias a alcanzar, evitando la fijación de la enseñanza teórica de conocimientos, sin embargo, como muestran los resultados, la participación y práctica educativa es la dimensión peor valorada por el alumnado. Por tanto, es evidente que todavía no se han integrado todos los cambios a realizar dentro de la enseñanza superior, por lo que se debe seguir investigando en las nuevas propuestas y metodologías para promover la educación práctica y participativa.

Por otra parte, como se comentó en la introducción del presente estudio, resulta de gran importancia la evaluación de la calidad docente y el estudio de las competencias que debe presentar el mismo, por lo que deben promoverse más investigaciones



relacionadas, ampliando la muestra de participantes o incluso ampliando las dimensiones o variables a valorar para tener una visión aún más exacta de la proporcionada por el presente estudio.

CONCLUSIONES

La mayoría de las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes son muy bien valoradas (entre 4 a 5 puntos, siendo 5 la máxima puntuación), con respecto a la disponibilidad y asistencia del profesor, organización del programa de la asignatura impartida por el mismo, competencias del profesorado, metodología empleada, evaluación de la asignatura y otros aspectos generales del alumnado, exceptuando las medias referidas a las actividades prácticas de la asignatura, las cuales obtienen puntuaciones más bajas con una media entre 1.19 y 3.7, entendiéndose como “completamente en desacuerdo”, “desacuerdo” e “indiferente”. Atendiendo a la desviación típica podemos concluir que en su mayoría, las respuestas del alumnado tienden a ser similares, lo que significa que existe cierto grado de homogeneidad en sus respuestas.

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas hemos implementado la prueba de medidas repetidas de Friedman, y la prueba de diferentes contrastes *post-hoc* por binomios, resultando que la dimensión de Participación y prácticas es la peor valorada, mostrando diferencias estadísticamente significativas con el resto de las dimensiones. También podemos concluir que el Desarrollo de la asignatura y las Relaciones profesorado-alumnado son las dimensiones mejor valoradas y que marcan también diferencias estadísticamente significativas con “Obligaciones Generales de la asignatura”, la cual a su vez marca también diferencias con Evaluación del aprendizaje, atendiendo a un nivel de error mayor ($p < 0.10$, en vez de $p < 0.05$).

Para concluir, mencionar que a pesar de que las reformas educativas europeas pretenden promover una educación basada mayormente en la práctica, en los resultados obtenidos en esta investigación, obtenemos que esta “reforma” no ha surgido todavía el efecto esperado, por lo que convendría seguir mejorando dicho aspecto en la competencia docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BOE. Real Decreto Real Decreto 1312/2007 de octubre. Recuperado de: <http://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-17492>
2. Buendía, L. y Colás, P. y Hernández, F. (2012). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (4ªed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
3. Cabrera, A.; Serrano, W.; Martínez, O, y Mompié I. (2012). Evaluación del profesor por sus estudiantes a través de un software. Una experiencia en la Universidad de las Ciencias Informáticas de Cuba. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 5(2), 179-173.
4. Campos-Céspedes, J.; Brenes-Matarrita, O. L. y Solano-Castro, A. (2010). Competencias del docente de educación superior en línea. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (3), 1-19.
5. Congress, U. S. Joint Committee on the Organization of Congress. (1993). In *Background Materials: Supplemental Information Provided to Members of the Joint Committee on the Organization of Congress*, 103, 103-55.
6. Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
7. Días-Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 29-44.
8. Fuentes-Medina, M. E. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 353-368.
9. Gutiérrez, C.; Pérez, A. y Pérez, M. (2013). Percepciones del profesorado, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*. 15 (2), 130-147.



10. León-Sanz, P. (2002). La competencia ética, parte de la competencia profesional. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 46 (2), 5-6.
11. Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). La evaluación a debate. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14 (2), 73-94.
12. Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
13. Molero, D. y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
14. Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para Primaria. Aplicación a la Formación Instrumental. *Revista electrónica complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-63.
15. Romero-Farfán, L. J. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 137-148.
16. Urdaneta, M. y Pérez, M. G. (2010). Perfil de competencias del docente como tutor en línea para la educación a distancia. *Educación Superior*, 9, 9-34.