



VOL. 22, Nº4 (octubre-diciembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

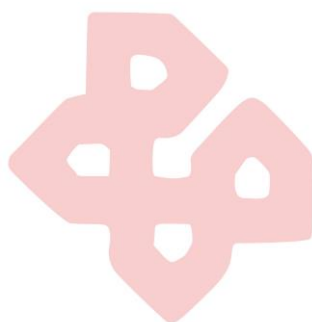
DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8412

Fecha de recepción: 28/06/2016

Fecha de aceptación: 22/06/2017

LA COMPETENCIA EVALUATIVA COMO FACTOR CLAVE EN LA CALIDAD DOCENTE: PERCEPCIÓN DE LAS/OS MAESTRAS/OS EN LA FORMACIÓN INICIAL.

The evaluative competence as a key factor in teaching quality: analysis on the pre-service teachers training



Ainhoa Bilbao Martínez

Aurelio Villa Sánchez

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra

Mari, BAM

Universidad de Deusto

E-mail: abilbao@bam.edu.es

aurelio.villa@deusto.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3225-1536>

<https://orcid.org/0000-0001-6709-9859>

Resumen:

La competencia evaluativa docente destaca por su incidencia en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo institucional. Su relevancia se hace especialmente manifiesta en la formación básica de maestras/os, donde el alumnado configura buena parte de las representaciones evaluativas que reproducirá al desempeñar el rol docente. El presente trabajo analiza la visión de una muestra de 704 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria sobre la competencia evaluativa del profesorado. La recogida de información se ha realizado por medio de un cuestionario que capta el cumplimiento percibido en cinco factores vinculados a la evaluación: Diseño, Implementación, Control, Resultados y Revisión. El análisis estadístico ofrece una descripción general de la competencia evaluativa advertida por las/os estudiantes y la contrasta en función del grado de competencia docente que subjetivamente atribuyen al profesorado (poco competente, competente

o muy competente en su labor docente) competencia docente que subjetivamente atribuyen al profesorado (poco competente, competente o muy competente en su labor docente). Los resultados revelan percepciones significativamente diferentes sobre la práctica evaluativa desarrollada en los tres grupos docentes. La magnitud de tales diferencias es grande en el Diseño evaluativo y el Control técnico, y media para la Implementación, los Resultados y la Revisión. En todas ellas, los promedios que indican una mayor percepción de cumplimiento recaen sobre el profesorado considerado muy competente en la labor docente. Incluso en este caso, el alumnado percibe un amplio margen de mejora en el ejercicio de la competencia evaluativa. La Revisión de la evaluación y el feedback y la proacción a partir de los Resultados representan, a su juicio, los factores menos desarrollados.

Palabras clave: Competencia docente, Competencia evaluativa, Evaluación del aprendizaje, Evaluación formativa, Formación de profesores.

Abstract:

Teacher's evaluative competence stands out for its impact in the teaching and learning process and in the institutional development. Its relevance is especially evident in the pre-service teachers training, where the students set much of the evaluative representations that will be played when accessing the teaching role. This study analyses the perception of a sample of 704 students of pre-school and primary education degrees on teacher evaluative competence. The collection of information was done by administering a questionnaire to gather the students' perception on five evaluation factors: Design, Implementation, Monitoring, Results and Review. The analysis provides a general description of the evaluative competence noticed by the students and contrasts it according to the teaching competence that they subjectively attributed to the teaching staff (not very competent, competent or very competent). The students value significantly different evaluative practices among teachers considered not competent, competent and very competent in their teaching work. The magnitude of these differences is large in the case of evaluation Design and technical Monitoring, and medium for the Implementation, Results and Review. In all of them, the average indicating greater perception of compliance falls on teaching staff with best teaching competence rates. Even in this case, the students notice a wide range of improvement concerning the practise of the teaching evaluative competence. The Review of the assessment and the processes of feedback and pro-action based on the Results are, in their opinion, the least developed factors.

Key Words: Assessment, Evaluative competence, Formative assessment, Teacher training, Teaching competence.

1 Presentación y justificación

Los cambios sociales y la consolidación progresiva del Espacio Europeo de Educación Superior han abierto una fecunda línea de investigación sobre las competencias específicas del profesorado universitario (Mas, 2011; Tejada, 2009). Su desarrollo evidencia la caracterización de un nuevo perfil profesional, con cuatro grandes funciones o espacios de actividad: la gestión, la docencia, la investigación y la transferencia (Villa, 2008).

Orientada a la formación y capacitación del alumnado, la docencia destaca como la función que mejor representa la identidad profesional del profesorado (Monereo & Domínguez, 2014). En las dos últimas décadas su cometido se ha

trasladado de la transmisión de contenidos, a la estimulación deliberada del aprendizaje de competencias, por efecto del nuevo escenario formativo configurado (Morales, 2008; Tejada & Ruiz, 2016). La magnitud y relevancia de ese cambio ha desembocado en una ardua exploración de la labor docente, con la propuesta de diferentes perfiles profesionales para orientar la formación y/o evaluación del profesorado universitario (Álvarez et al., 2009). El contraste de dichos perfiles revela la evaluación del aprendizaje como una de las competencias específicas asumida de forma general para el ejercicio de la enseñanza universitaria (Bilbao, 2015; Villa & García, 2014).

La relevancia y el protagonismo que adopta la competencia evaluativa en el perfil profesional del profesorado universitario pivota sobre los beneficios generales que atribuyen la literatura y la investigación específica a la evaluación del aprendizaje. Éstos inciden en tres focos de atención principalmente:

- *Evaluación y resultados de aprendizaje.* Aunque tradicionalmente haya sido empleada como instrumento acreditativo, la evaluación representa un recurso didáctico privilegiado para contribuir al logro de las metas de aprendizaje definidas (Biggs, 2005; Carless, 2007; Chappuis, Stiggins, Chappuis, & Arter, 2012). Estudios enmarcados en el paradigma de la indagación, donde la evaluación se concibe como un recurso para la comprensión profunda del proceso de aprendizaje (Falchikov, 2005), reportan numerosos beneficios asociados a su empleo consciente y reflexivo. Incluso aquellos trabajos que reparan específicamente en la perspectiva discente coinciden en concluir que la evaluación mejora el aprendizaje y el rendimiento académico (Arribas, 2012; Castejón, López, Julián & Zaragoza, 2012; Fraile, López, Castejón, & Romero, 2013; Holmes, 2015; Romero, Fraile, López, & Castejón, 2014). Al dirimir las causas de dicho beneficio, la primera atribución apunta al desarrollo de formatos de evaluación continua, con una marcada orientación formativa. Sin embargo, la mejora de los resultados de aprendizaje también se asocia a la participación del alumnado en el proceso de evaluación (Bretones, 2008; Ibarra, Rodríguez, & Gómez, 2012) y a las técnicas y herramientas empleadas en el mismo (Buscà, Pintor, Martínez, & Peire, 2010; Zaragoza, Luis-Pascual, & Manrique, 2009).
- *Evaluación y calidad de la enseñanza.* La literatura específica ofrece una lectura bidireccional de la relación entre ambos términos. La visión más extendida es aquella que presenta la evaluación del aprendizaje como uno de los rasgos clave asociados a la calidad de la enseñanza (Bain, 2007; Black & William, 1998; Villa, 2008). Su incidencia explica que las escalas empleadas en la valoración de la docencia universitaria reserven siempre un espacio para el análisis de la praxis evaluativa, con independencia de los lineamientos pedagógicos o institucionales de partida (López, González, & León, 2014). Otras publicaciones, en cambio, presentan la evaluación del aprendizaje discente como un factor decisivo para el perfeccionamiento del profesorado (Boud & asociados, 2010; Rodríguez, 2008). Esta segunda visión conecta con el

concepto de scholarship of teaching and learning, donde se concibe al docente como “[...] profesional que asume la reflexión sobre la acción, como pilar de su ejercicio profesional, investigando sobre su propia actividad docente” (Chocarro, Sobrino, & González, 2013). Desde esta perspectiva la evaluación proporcionaría al profesorado una mejor comprensión del aprendizaje discente, dotándole de evidencias para reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla.

- *Evaluación y calidad institucional.* En la última década han comenzado a emerger publicaciones en las que la evaluación se presenta como un factor estratégico para incrementar la calidad institucional (Porto, 2010; Stiggins & Duke, 2008). Esta visión parte de los beneficios potenciales de la evaluación sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza y, hasta la fecha, es la menos representada en la literatura específica.

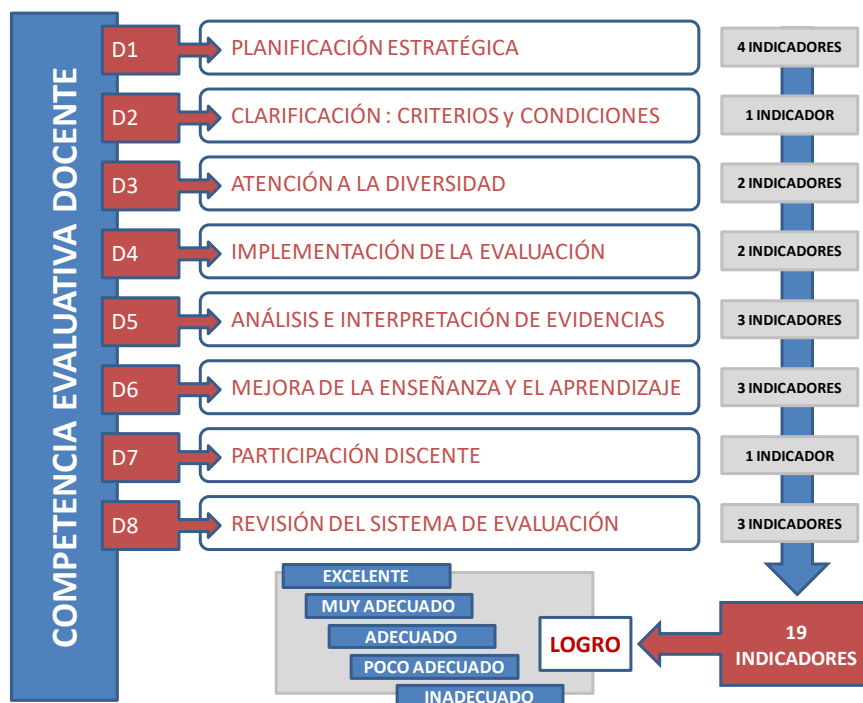


Figura 1. Competencia evaluativa docente. Elaboración propia a partir de Bilbao (2015).

Aunque las bondades señaladas confieran un lugar destacado a la competencia evaluativa docente, su desarrollo es escaso en la investigación y la literatura. Frente a la evaluación del aprendizaje, que representa un núcleo de atención ampliamente explorado, existen pocos estudios que aborden desde la perspectiva empírica la competencia específica requerida al profesorado universitario (Palacios & López, 2013). Contagiada de la divergencia de tendencias y creencias que dirige la praxis evaluativa en la enseñanza universitaria, ni siquiera existe una delimitación conceptual clara para la misma. Entendida como la respuesta eficaz y responsable a los dilemas que plantea en la práctica la evaluación del aprendizaje discente, este trabajo se aproxima a la competencia evaluativa docente partiendo del modelo propuesto por Bilbao (2015). Fruto de una extensa revisión de antecedentes, éste

establece ocho dimensiones clave para su delimitación y desarrollo y un sistema de 19 indicadores, con descriptores de logro para cinco niveles de consecución (ver Figura 1).

El estudio de la competencia evaluativa docente resulta especialmente pertinente en las titulaciones asociadas a la formación básica de maestras/os, en las que la evaluación representa uno de los aprendizajes centrales recogidos en el perfil profesional de salida. La investigación específica descubre que en la praxis evaluativa del futuro profesorado tiene más peso la experiencia directa acumulada como estudiante evaluada/o, que las orientaciones teóricas recibidas a lo largo de la formación (Hortigüela, Pérez, & Abella, 2015; Palacios & López, 2013). Esta circunstancia provocaría la activación de un ciclo de reproducción inconsciente, llegando a comprometer la capacitación evaluativa de las futuras generaciones docentes.

Sin embargo, esta especial significación no se traduce en una praxis evaluativa de mayor calidad. Estudios recientes desarrollados en el ámbito de la formación básica de maestras/os reflejan, con amplio grado de acuerdo, deficiencias y disfuncionalidades muy similares a las reportadas en otras titulaciones. Éstas resultan especialmente evidentes entre el colectivo discente, que ofrece una visión de la evaluación más crítica que la sostenida por el profesorado (Gutiérrez, Pérez, Pérez, & Palacios, 2011; Mas, 2012). En su experiencia universitaria el alumnado describe la preeminencia de prácticas evaluativas tradicionales (Gutiérrez, Pérez, & Pérez, 2013; Tabernerero & Daniel, 2012). Entre las principales características que les atribuye destaca el predominio de la finalidad acreditativa, su escasa participación y el empleo preferente de pruebas y tareas descontextualizadas, más orientadas a la reproducción de contenidos que a la evaluación de competencias (Arribas, Carabías, & Monreal, 2010; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi, López, & López, 2015; Martínez, Castejón, & Santos, 2012; Ruiz-Gallardo, Ruiz, & Ureña, 2013). Pero, considerando la tendencia de reproducción referida, la falta de coherencia entre el discurso teórico de la evaluación y su traslación práctica representa la más alarmante de las limitaciones referidas (López & Palacios, 2012).

En atención a las consideraciones expuestas, el presente trabajo advierte en la competencia evaluativa docente un foco estratégico para incidir en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y, con ello, en desarrollo institucional. Desde una motivación estrictamente formativa, el estudio analiza la percepción que sostiene el alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria sobre la competencia evaluativa y la calidad docente del profesorado que los imparte.

2 Método

2.1 Objetivo

Contextualizado en los Grados de Educación Infantil y Primaria, el trabajo presentado tiene por objetivo:

- Contrastar la percepción que manifiestan las/os estudiantes de la competencia evaluativa del profesorado, en función de la competencia docente que le atribuyen.

Su estudio se ha desarrollado por medio de un diseño no experimental de finalidad descriptiva. En él se han puesto en juego de estadísticos descriptivos y de inferencia bivariante, con un intervalo de confianza del 95%:

- Para la verificación inicial de la correlación entre las dos variables ordinales analizadas se ha aplicado la Rho de Spearman.
- Para comparar la competencia evaluativa percibida por el alumnado en tres grupos docentes (profesorado considerado poco competente, competente o muy competente en su labor docente) se ha recurrido al Análisis de varianza (ANOVA).
- Para determinar la relevancia relativa de los resultados significativos obtenidos se ha recurrido a la estimación del Tamaño del Efecto (TE). Por medio del programa Meansize, se ha calculado el índice f , que clasifica magnitudes de efecto pequeño (0,10), medio (0,25) y grande (0,40) en las diferencias detectadas por medio de ANOVA.

2.2 Variables e instrumentos

El objetivo propuesto centra la atención en dos percepciones del alumnado sobre la práctica profesional de la enseñanza en su contexto formativo. Ambas han sido recabadas por medio de un mismo cuestionario:

- *Competencia evaluativa atribuida.* En el presente trabajo se entiende por competencia evaluativa docente la respuesta eficaz y responsable a los dilemas y demandas que plantea en la práctica la evaluación del aprendizaje discente. En consecuencia, esta segunda variable atiende a la percepción que manifiesta el alumnado sobre su grado de consecución o cumplimiento en la actuación docente.

La aplicación práctica de este constructo parte de 19 indicadores de la competencia evaluativa delimitados en el modelo teórico de partida (Figura 1) (Bilbao, 2015). Su adecuación para la consulta a estudiantes dio lugar a una batería inicial de 22 ítems, en los que se solicita la valoración del grado de cumplimiento percibido: 1 (Inadecuado), 2 (Poco adecuado), 3 (Adecuado), 4 (Muy adecuado) y 5 (Excelente). Para favorecer la univocidad de interpretaciones, los ítems se presentan en forma de rúbrica, incorporando en cada indicador descriptores de logro para los cinco niveles de consecución.

Antes de su administración se efectuó una aplicación piloto de la herramienta en un grupo de 29 estudiantes de primero del Grado de Educación Primaria. El análisis factorial exploratorio de las respuestas llevó a descartar dos de los

ítems por causas psicométricas¹. Los elementos restantes quedan ordenados en cinco factores con plena significación conceptual. Presentados en el ANEXO 1, dichos componentes explican el 60,29% de la varianza total registrada y obtienen índices elevados de consistencia interna, con valores entre .72 y .90 en el alfa de Cronbach:

- a. *Diseño*. Incorpora los rasgos o decisiones que caracterizan la planificación evaluativa. Incluye siete indicadores asociados a: la alineación de la evaluación con objetivos y metodología, el uso de sus funcionalidades diagnóstica y formativa, los instrumentos empleados, su distribución temporal y el margen de intervención discente. También considera la explicitación de todas estas condiciones.
 - b. *Implementación*. Incluye cuatro indicadores centrados en la puesta en práctica del proceso evaluativo. Atiende al control de las condiciones prácticas que puedan interferir en su desarrollo, al cumplimiento de los compromisos adoptados, así como a la gestión de las desviaciones acaecidas (comunicación y justificación de cambios).
 - c. *Control técnico*. Se centra en la supervisión de tres atributos básicos en el proceso evaluativo: legitimidad, validez y fiabilidad.
 - d. *Resultados*. Incorpora tres indicadores en los que se aborda la comunicación de los resultados de la evaluación y el desarrollo de procesos de feedback (retroalimentación) y proacción (pautas de mejora futura) a partir de los mismos.
 - e. *Revisión*. Hace referencia al proceso de metaevaluación e incluye tres indicadores, en referencia a la revisión ética, técnica y pedagógica que debe mediar en su desarrollo.
- *Competencia docente atribuida*. Definida como variable cualitativa politómica, recoge la percepción general de competencia docente que atribuye el alumnado participante al profesor/a cuya praxis evaluativa se estudia. Responde a una apreciación reconocidamente subjetiva y aparece integrada entre los datos de identificación del cuestionario (centro, titulación, asignatura, curso). Propone tres opciones de respuesta en una escala ordinal: 1 (Poco competente), 2 (Competente) y 3 (Muy competente).

2.3 Participantes

Por oportunidad, la indagación ha tenido lugar en los dos centros universitarios privados que imparten los Grados de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Vizcaya (Universidad de Deusto -UD- y Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari -BAM).

El estudio ha contado con la participación directa de 704 estudiantes, involucrados en la valoración de la competencia evaluativa de 51 profesoras/es, en

¹Ambos eran *crossloaders*, es decir, elementos con pesos factoriales no pequeños (en torno a .30) en dos o más factores.

32 asignaturas diferentes². Su configuración se ha realizado en dos fases:

- La invitación inicial de participación se extendió a los 67 integrantes del equipo docente en ambos centros y titulaciones. De los mismos, consintió analizar su competencia evaluativa contando con la participación de las/os estudiantes el 72,12%.
- La selección de las/os estudiantes se realizó por medio de un muestreo no probabilístico por conglomerados, contando únicamente con el alumnado del profesorado participante. Para la afijación se determinó que cada docente aporte un grupo de estudiantes a la muestra discente. La Figura 2 representa la distribución de la muestra resultante por centro (UD y BAM), titulación (Educación Infantil³ y Educación Primaria) y curso (1º, 2º, 3º⁴).

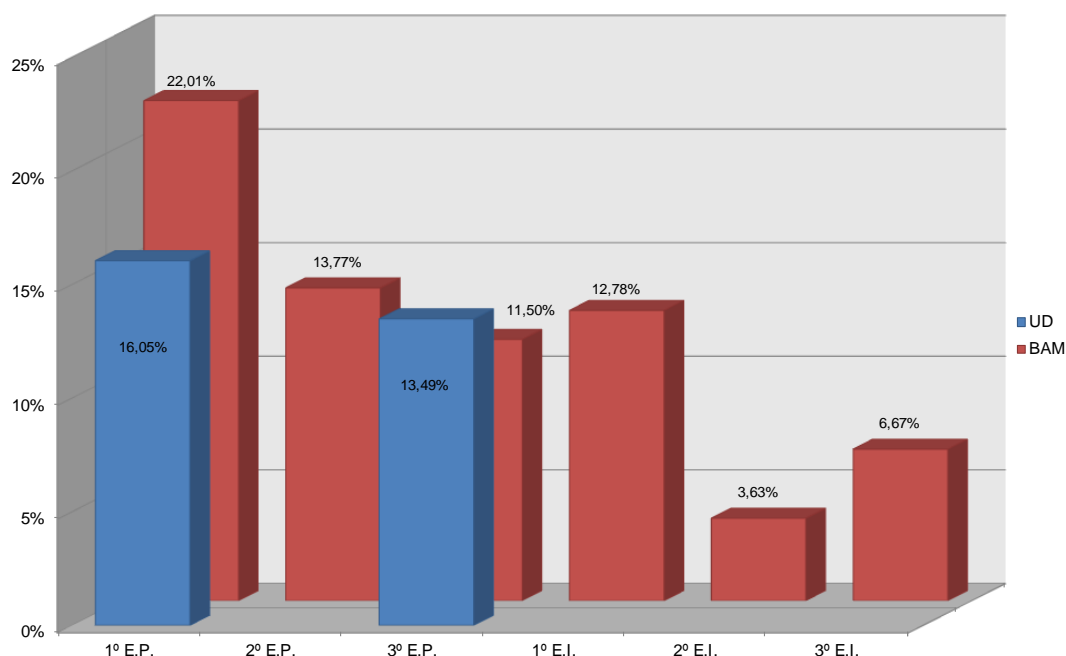


Figura 2. Configuración de la muestra discente.

3 Resultados

La visión global que manifiesta el alumnado de la competencia evaluativa docente se sitúa levemente por debajo de la media teórica ($M = 2,81 < 3$). Esta apreciación está sujeta a un promedio de desviación moderado ($s = 0,59562$), pero varía en función del factor concreto de la praxis evaluativa al que se atiende (ver Tabla 1).

²La coincidencia de asignaturas se debe al desarrollo del mismo plan de estudios en ambos centros y a la presencia de determinadas asignaturas en ambas titulaciones.

³Esta titulación sólo se imparte en BAM.

⁴Al iniciar la recogida de información no se encontraba implantado el último curso de las titulaciones.

Tabla 1.
Percepción de la competencia evaluativa docente

	N	Media	Desviación estándar
Competencia evaluativa total	704	2,8163	0,59562
Diseño	704	2,8281	0,70279
Implementación	704	3,5853	0,66139
Control	704	3,0681	0,92703
Resultados	704	2,2926	0,88218
Revisión	704	2,3076	1,09872
N válido	704		

La Figura 3, **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** representa el nivel de competencia docente que reconocen las/os estudiantes al profesorado cuya práctica evaluativa analizan

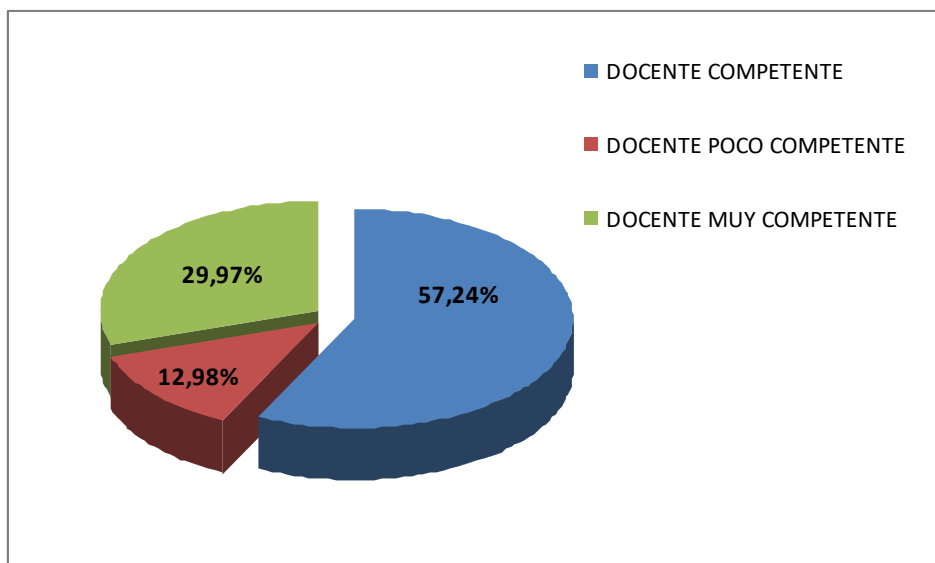


Figura 3. Competencia docente atribuida por el alumnado al profesorado cuya práctica evaluativa se estudia.

Aplicada la Rho de Spearman, se detecta una asociación positiva, muy significativa y de magnitud moderada entre las atribuciones de competencia docente y competencia evaluativa que efectúa el alumnado ($p. = .000$; $r_s = .534$). Según registra la Tabla 2, dicha correlación se hace extensible a los cinco factores delimitados en la evaluación del aprendizaje, aunque con distinto grado de intensidad: resulta moderada en el Diseño y el Control ($.40 \leq r_s \leq .59$) y baja con respecto a la Implementación, los Resultados y la Revisión ($.20 \leq r_s \leq .39$).

Tabla 2
Análisis de correlación: competencia docente atribuida y competencia evaluativa percibida

Competencia docente atribuida			
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	N
Total	,534**	,000	704
Diseño	,538**	,000	704
Implementación	,249**	,000	704
Control	,468**	,000	704
Resultados	,226**	,000	704
Revisión	,356**	,000	704

El análisis de varianza realizado revela entre el alumnado una percepción desigual de la práctica evaluativa desarrollada por docentes consideradas/os poco competentes, competentes y muy competentes (ver Tabla 3).

Tabla 3
Comparación de la competencia evaluativa percibida en función de la competencia docente atribuida

ANOVA							
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Total	Entre grupos	72,048	2	36,024	142,389	,000	0,6374 Grande
	Dentro grupos	177,352	701	,253			
	Total	249,400	703				
Diseño	Entre grupos	102,747	2	51,373	147,309	,000	0,6483 Grande
	Dentro grupos	244,472	701	,349			
	Total	269,101	703				
Implementación	Entre grupos	23,252	2	11,626	28,670	,000	0,2860 Medio
	Dentro grupos	284,262	701	,406			
	Total	307,515	703				
Control	Entre grupos	133,022	2	66,511	98,964	,000	0,5314 Grande
	Dentro grupos	471,124	701	,672			
	Total	604,146	703				
Resultados	Entre grupos	33,365	2	16,682	22,763	,000	0,2548 Medio
	Dentro grupos	513,737	701	,733			
	Total	547,102	703				
Revisión	Entre grupos	108,202	2	54,101	51,219	,000	0,3823 Medio
	Dentro grupos	740,446	701	1,056			
	Total	848,648	703				

Las diferencias detectadas tienen lugar dentro del intervalo de confianza establecido (IC = 95%) y afectan a la percepción global de la competencia evaluativa y a los cinco factores que la integran. Se ajustan al patrón de respuesta representado en la Figura 4, donde los mayores promedios de cumplimiento percibido, se adjudican al profesorado al que se reconoce mayor nivel de competencia docente. Los análisis post hoc desarrollados⁵ evidencian que las diferencias afectan siempre a los tres grupos profesionales comparados y en la misma dirección. Lo que varía es la magnitud o relevancia de las mismas, que va de media ($0,25 < f \leq 0,39$) a grande ($0,40 \leq f$), dependiendo del factor contrastado.

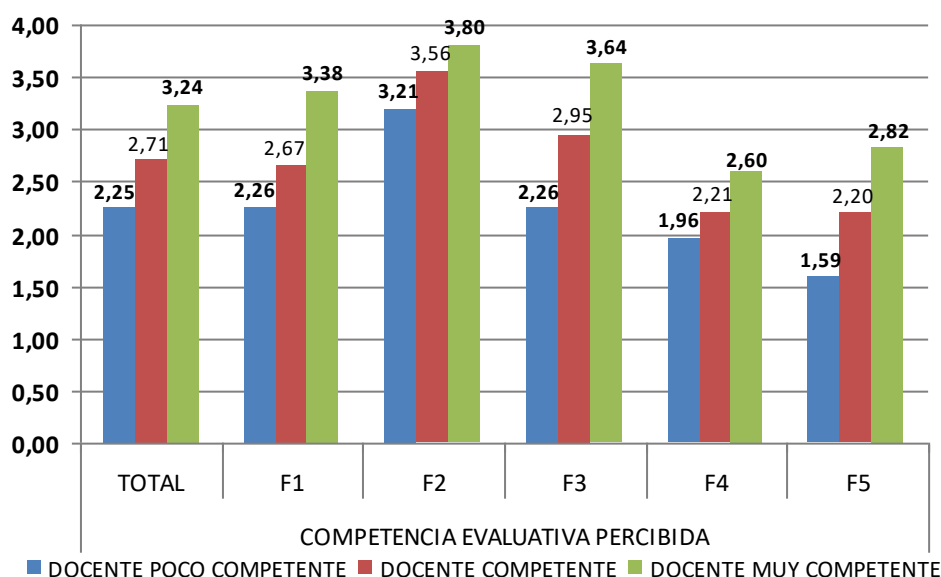


Figura 4. Promedios de competencia evaluativa percibida para profesorado considerado poco competente, competente o muy competente.

Desde la perspectiva discente existen diferencias estadísticamente significativas ($p. < .05$) y de tamaño grande ($f = 0,6374$) en la Competencia evaluativa total del profesorado calificado como poco competente, competente y muy competente. Los promedios de cumplimiento percibido sólo se sitúan por encima de la media teórica en este último grupo, para el que se estima un desempeño adecuado ($M = 3,24$).

Las diferencias más importantes advertidas por las/os estudiantes hacen referencia al Diseño ($f = 0,6483$), donde el profesorado muy competente vuelve a ser el único grupo situado por encima de la media teórica ($M = 3,38$). Este factor incorpora siete rasgos clave en la configuración inicial del dispositivo evaluativo. En todos ellos, el alumnado observa un desempeño significativamente menor ($p. = .000$), cuanto menor es la competencia docente reconocida al profesorado. Las diferencias registradas son de tamaño grande al describir la Alineación de la evaluación con los objetivos y la metodología, su grado de Explicitación y el uso de la Función

⁵Los estadísticos empleados han sido HDS Tukey al asumir una distribución homogénea de varianzas y Games-Howel al constatar varianzas desiguales.

diagnóstica (ver Tabla 4). En el resto de indicadores, se estima un efecto de la magnitud media ($0,25 < f \leq 0,39$) y, por tanto, menos relevante.

Tabla 4
Percepción discente del Diseño evaluativo en función de la competencia docente atribuida

		ANOVA					
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Continuidad	Entre grupos	82,028	2	41,014	38,090	.000	0,3297 Medio
	Dentro grupos	754,808	701	1,077			
	Total	836,836	703				
Alineación	Entre grupos	76,675	2	38,337	64,369	.000	0,4292 Grande
	Dentro grupos	416,315	699	,596			
	Total	492,990	701				
Valor formativo	Entre grupos	134,371	2	67,185	43,553	.000	0,3525 Medio
	Dentro grupos	1081,378	701	1,543			
	Total	1215,749	703				
Instrumentos	Entre grupos	120,016	2	60,008	51.665	000	0,3839 Medio
	Dentro grupos	814,201	701	1,161			
	Total	934,217	703				
Explicitación	Entre grupos	144,250	2	72,125	67,071	000	0,4374 Grande
	Dentro grupos	753,819	701	1,075			
	Total	898,068	703				
Función diagnóstica	Entre grupos	178,484	2	89,242	77,401	000	0,4699 Grande
	Dentro grupos	808,238	701	1,153			
	Total	986,722	703				
Rol discente	Entre grupos	52,243	2	26,122	24,721	000	0,2656 Medio
	Dentro grupos	740,721	701	1,057			
	Total	792,964	703				

La Implementación hace referencia al desarrollo práctico de las decisiones adoptadas en la fase de diseño evaluativo. Incluye la supervisión de las condiciones prácticas en las que tiene lugar la evaluación, el cumplimiento de las condiciones

explicitadas para su desarrollo y la gestión de los ajustes producidos (justificación y consenso). Representa el único factor en el que el alumnado reconoce un nivel de realización adecuado, incluso entre el profesorado considerado menos competente ($M = 3,21$) (Figura 4). Las diferencias advertidas al tratar el Control de las condiciones prácticas y el Cumplimiento Coherente de los compromisos evaluativos son de tamaño medio (ver Tabla 5; **Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). A juicio discente, el profesorado de mayor competencia docente alcanza un nivel de realización muy adecuado en ambos indicadores ($M = 4,02$; $M = 4,29$), por encima del cumplimiento adecuado acusado para docentes considerados competentes o poco competentes ($3 < M < 4$). Unido a ello, algo más del 38% de la muestra afirma no haber experimentado modificación alguna en el sistema evaluativo, por lo que omite respuesta al tratar la Justificación y el Consenso de los cambios. Las discrepancias detectadas por el resto de estudiantes son de efecto pequeño en ambos indicadores ($f < .25$).

Tabla 5
Percepción discente de la Implementación en función de la competencia docente atribuida

		ANOVA					
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Condiciones prácticas	Entre grupos	59,774	2	29,887	25,675	.000	0,2707 Medio
	Dentro grupos	815,988	701	1,164			
	Total	875,762	703				
Cumplimiento compromisos	Entre grupos	53,122	2	26,561	23,518	.000	0,2590 Medio
	Dentro grupos	778,135	689	1,129			
	Total	831,256	691				
Justificación cambios	Entre grupos	34,857	2	17,429	13,641	.000	0,1973 Pequeño
	Dentro grupos	550,672	431	1,278			
	Total	585,529	433				
Cambios consensuados	Entre grupos	50,038	2	25,019	16,753	.000	0,2186 Pequeño
	Dentro grupos	648,150	434	1,493			
	Total	698,187	436				

El Control apela a la supervisión técnica del proceso de evaluación, incluyendo la Legitimidad, la Validez y la Fiabilidad. El contraste de los promedios de cumplimiento percibido por el alumnado pone de manifiesto diferencias estadísticamente significativas en los tres indicadores ($p = .000$) en función la competencia docente estimada. Como recoge la Tabla 6, la magnitud del efecto es

grande al cuestionar el control de la adecuación, y medio en el de la precisión y la legalidad. Al profesorado calificado como muy competente se le atribuye un cumplimiento adecuado en los tres indicadores, al contrario del grupo docente considerado poco competente, para el que se estima una realización poco adecuada en todo caso.

Tabla 6
Percepción discente del Control técnico de la evaluación en función de la competencia docente atribuida

		ANOVA					
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Control legitimidad	Entre grupos	124,262	2	62,131	42,882	.000	0,3498 Medio
	Dentro grupos	1004,081	693	1,449			
	Total	1128,343	695				
Evaluación válida	Entre grupos	172,546	2	86,273	87,021	.000	0,4983 Grande
	Dentro grupos	691,996	698	,991			
	Total	864,542	700				
Evaluación fiable	Entre grupos	113,891	2	56,946	53,042	.000	0,3890 Medio
	Dentro grupos	738,627	688	1,074			
	Total	852,518	690				

Desde la perspectiva discente la gestión de los Resultados de la evaluación representa un área de mejora general, en la que el desempeño docente no alcanza la media teórica, ni siquiera entre el profesorado considerado más competente ($M = 2,60$) (Figura 4). Incluye la Comunicación de resultados y la comisión de Feedback para su comprensión profunda, donde las diferencias de realización advertidas por el alumnado resultan de tamaño pequeño (ver Tabla 7). Con mayor efecto ($f = 0,2631$), contempla también la presentación de pautas de mejora (Proacción), donde el alumnado acusa una realización poco adecuada entre el profesorado calificado como competente y muy competente, e inadecuada entre el considerado poco competente ($M < 2$).

Con respecto a la Metaevaluación, los participantes advierten diferencias estadísticamente significativas ($p. = .000$) de tamaño medio, en función del nivel de competencia docente reconocido (ver Tabla). Éstas afectan a la percepción que sostiene el alumnado sobre su intervención en la Revisión Ética, Técnica y Pedagógica del proceso evaluativo, todas ellas por debajo de la media teórica ($M < 3$). A juicio discente, este factor resulta el menos representado en la práctica evaluativa

del profesorado calificado como competente o poco competente, y el segundo menos llevado a cabo entre los docentes muy competentes.

Tabla 7
Percepción discente de la gestión de Resultados en función de la competencia docente atribuida

		ANOVA					
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Presentación resultados	Entre grupos	18,480	2	9,240	8,945	.000	0,1598 Pequeño
	Dentro grupos	642,480	622	1,033			
	Total	660,960	624				
Feedback	Entre grupos	41,833	2	20,916	15,715	.000	0,2117 Pequeño
	Dentro grupos	830,531	624	1,331			
	Total	872,364	626				
Proacción	Entre grupos	63,655	2	31,828	24,261	.000	0,2631 Medio
	Dentro grupos	830,437	633	1,312			
	Total	894,093	635				

Tabla 8
Percepción discente de la Metaevaluación en función de la competencia docente atribuida

		ANOVA					
Competencia evaluativa percibida		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	TE (f)
Revisión pedagógica	Entre grupos	142,175	2	71,088	54,226	.000	0,3933 Medio
	Dentro grupos	918,973	701	1,311			
	Total	1061,149	703				
Revisión técnica	Entre grupos	90,461	2	45,230	38,559	.000	0,3317 Medio
	Dentro grupos	822,288	701	1,173			
	Total	912,749	703				
Revisión ética	Entre grupos	96,170	2	48,085	35,392	.000	0,3178 Medio
	Dentro grupos	952,407	701	1,359			
	Total	1048,577	703				

4 Discusión

Por los beneficios que reporta sobre el aprendizaje, la enseñanza y las instituciones formativas, la competencia evaluativa representa una de las competencias específicas mejor representadas en los perfiles profesionales propuestos para el profesorado universitario. Estudios empíricos desarrollados desde la perspectiva docente devuelven una imagen solvente de la misma (Tejedor, 1999; Villa, Campo, Arranz, Villa, & García, 2013). Sin embargo, al reparar en el punto de vista del alumnado, numerosos trabajos revelan sensaciones negativas con respecto a la evaluación, hasta el punto de situarla como el aspecto menos satisfactorio de la formación universitaria (Martínez et al., 2012; Ruiz-Gallardo et al., 2013). La muestra estudiada arroja una visión compatible con esta tendencia, aunque su incidencia es desigual en función del aspecto concreto de la evaluación considerado.

Coincidiendo con las conclusiones reportadas en Martínez et al. (2012), el alumnado consultado considera la Implementación como el factor de la competencia evaluativa docente mejor representado en la práctica. En el extremo opuesto, las/os estudiantes acusan el insuficiente desarrollo de dos factores de la praxis evaluativa, ampliamente referidos en la investigación y la literatura específica. De un lado, perciben que no se realiza Revisión de los sistemas evaluativos empleados, en lo que podría considerarse una debilidad general clásica (Rodríguez, 2008). Del otro, señalan el insuficiente desarrollo del factor evaluativo al que al que mayor potencialidad didáctica confiere la perspectiva teórica de la Evaluación Para el Aprendizaje (Chappuis et al., 2012) u Orientada al mismo (Carless, 2007): el proceso de feedback y proacción a partir de los Resultados comunicados. Aunque en las titulaciones asociadas a la formación básica de maestras/os cabría presumir una mayor sensibilidad y predisposición pedagógica para su ejercicio, esta insatisfacción ya ha sido reportada en otros trabajos desarrollados en el mismo contexto formativo (Arribas et al., 2010; Gutiérrez et al., 2011, 2013; Martínez et al., 2012).

En los resultados expuestos se aprecia una correlación positiva, moderada y muy significativa entre las atribuciones subjetivas de competencia docente y competencia evaluativa que efectúa el alumnado. Los análisis realizados no permiten determinar la direccionalidad de tal relación ni descartar el efecto de variables espurias. Sea como fuere, desde la perspectiva discente se aprecian prácticas evaluativas significativamente diferentes entre el profesorado considerado competente, poco competente o muy competente.

El alumnado percibe un mayor cumplimiento de los indicadores de competencia evaluativa entre el profesorado al que considerada muy competente en su labor docente. Describe una realización adecuada en el Diseño, la Implementación y el Control o supervisión técnica de la evaluación. La gestión de los Resultados y la Revisión del proceso, sin embargo, se consideran insuficientemente representadas en su praxis evaluativa. Aunque los datos recopilados no permiten establecer una comparación directa, esta descripción guarda una correspondencia razonable con la tipología de profesorado ecléctico identificada por Palacios y López (2013) y Palacios, López y Barba (2013), a partir de los rasgos de la práctica evaluativa. Ésta se caracteriza por la puesta en práctica de pequeños procesos de evaluación

formativa, la intervención puntual del alumnado y la combinación de procedimientos diferentes para la calificación.

El perfil evaluativo que describe la muestra para las/os docentes consideradas/os competentes o poco competentes se asemeja más a la tipología del profesorado tradicional, caracterizado por desarrollar prácticas evaluativas prioritariamente finales y acreditativas, no participativas y de instrumentación restringida (Palacios et al., 2013; Palacios & López, 2013). Aunque con ciertas diferencias cuantitativas, las/os estudiantes atribuyen una realización poco adecuada en ambos casos. Salvo en la Implementación, donde se constata un cumplimiento adecuado, la praxis evaluativa reportada se sitúa por debajo de la media teórica en todos los factores analizados. Reiterando lo evidenciado entre el profesorado muy competente, los indicadores relativos a los Resultados de la evaluación y al proceso de Metaevaluación figuran entre los que se perciben menos realizados. Las valoraciones recabadas señalan un desarrollo práctico especialmente deficiente entre el profesorado al que se atribuye menor calidad docente.

El grado de repercusión de las diferencias advertidas por el alumnado al contrastar la praxis evaluativa en los tres grupos docentes se ordena en dos niveles. Se estima un efecto de tamaño medio ($0,25 < f < 0,40$) para la distancia constatada en los procesos de Implementación, gestión de Resultados y Revisión. Para Diseño evaluativo y el Control de las condiciones técnicas de la evaluación, en cambio, la magnitud de efecto resulta grande ($f > 0,40$) y, en consecuencia, más relevante.

En cuanto al Diseño, el contraste de las percepciones del alumnado revela diferencias de tamaño grande en tres indicadores asociados a la planificación evaluativa: la Alineación de la evaluación, su Explicitación y la integración de la Función diagnóstica. La visión discente sobre Continuidad de la evaluación, su Valor formativo, la Instrumentación o su propia Participación también difiere significativamente para los tres grupos docentes, aunque con un efecto de tamaño medio.

- En el caso del profesorado calificado como muy competente, las/os estudiantes observan una conexión *muy adecuada* de la evaluación con los objetivos y la metodología. La Alineación advertida en la praxis evaluativa de docentes considerados competentes o poco competentes es menor y se sitúa por encima y ligeramente por debajo de la media teórica, respectivamente. Contextualizadas en la formación básica del profesorado de Educación Física, las conclusiones generales reportadas por Gutiérrez et al. (2013) también reflejan un grado de coherencia razonable entre la evaluación, los propósitos y la forma de trabajo.
- Confirmando las conclusiones de otros estudios desarrollados desde la visión discente (Álvarez, García, & Gil, 1999; Gargallo, Sánchez, Ros, & Ferraras, 2010), la *adecuada* clarificación de las exigencias y condiciones evaluativas figura entre los rasgos reconocidos al profesorado mejor valorado. En la evaluación ejercida por profesorado calificado como competente o poco competente, el alumnado advierte un grado de Explicitación *poco adecuado*.

- Reafirmando una limitación ampliamente señalada (Gargallo, 2009; López, 2004) las/os estudiantes acusan un uso *poco adecuado* de la evaluación diagnóstica entre el profesorado considerado competente; e *inadecuado* entre el señalado como poco competente en su labor docente. La detección de la situación de partida del alumnado con respecto al aprendizaje a realizar y de sus necesidades particulares sólo se reconoce en los sistemas de evaluación desarrollados por profesorado considerado muy competente.

El Control de las condiciones técnicas centra la atención en la visión que manifiesta el alumnado sobre la presencia de tres propiedades clave en los sistemas evaluativos experimentados: la legitimidad, la validez y la fiabilidad. En opinión discente, el profesorado considerado muy competente realiza una supervisión adecuada de los tres atributos, dando muestras de una práctica evaluativa válida, precisa y legítima. Por contra, el control de dichos rasgos se califica como poco adecuado al valorar la praxis evaluativa del profesorado considerado menos competente en su docencia. Para el profesorado calificado como competente, el alumnado percibe un control aceptable de posibles fraudes e irregularidades, aunque no de la validez y fiabilidad de la evaluación. En la investigación específica este déficit se pone en relación con una frecuente inadecuación de las herramientas evaluativas empleadas (Stiggins, 2012; Tejedor, 1999).

5 Conclusiones

La literatura específica ofrece sobrados argumentos para fortalecer la competencia evaluativa del profesorado, procurando así la mejora del aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo institucional. La formación inicial y permanente en evaluación debería suponer una vía preferente de actuación en este sentido, contribuyendo a la superación de lo que Stiggins (2012) caracteriza como una negligencia general. Entre otras repercusiones, este déficit predispone al profesorado a reproducir los patrones clásicos de evaluación con sus típicas deficiencias (Hortigüela et al., 2015; López & Palacios, 2013). Asimismo, debería plantearse la revisión de las condiciones laborales y administrativas que rodean la praxis evaluativa en la universidad ya que, a menudo, la dificultan. Entre ellas destacan cuestiones generales como la sobrecarga asociada al número de estudiantes (Gutiérrez et. al, 2013), la descoordinación (Porto, 2010) o la rigidez de determinadas regulaciones en materia evaluativa (Ibarra & Rodríguez, 2010).

Las/os estudiantes de la muestra perciben un mejor cumplimiento de los indicadores de competencia evaluativa entre el profesorado al que consideran más solvente en la labor docente. Esta conclusión general refuerza la necesidad de contribuir al desarrollo de dicha competencia específica entre el profesorado, en especial, en la formación básica de maestras/os, donde el alumnado desarrolla un doble aprendizaje evaluativo: el aprendizaje disciplinar, conscientemente estimulado y construido, y el aprendizaje experiencial, propiciado por la propia vivencia discente.

Aunque las limitaciones metodológicas del estudio no permiten determinar una relación de causalidad directa y unidireccional entre la competencia docente y evaluativa advertida por el alumnado, se aportan indicios que avalan una relación positiva entre ambas percepciones. Para profundizar en la misma, en aproximaciones futuras al tema sería conveniente partir de un sistema de indicadores para la delimitación de la competencia docente, no sólo la evaluativa. En estas circunstancias, un análisis de conglomerados permitiría detectar con mayor precisión los rasgos característicos de un perfil bajo, medio y alto en ambas atribuciones, favoreciendo una mejor exploración de la relación entre las mismas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, V., Asensio, I., Clares, J., del Frago, R., García, B., García, N., ... Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Álvarez, V., García, E., & Gil, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.
- Arribas, J. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.pdf
- Arribas, J., Carabias, D., & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 27-25. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2ª ed.). Universidad de Valencia.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.

Boud, D., & Asociados. (2010). *Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education*. Recuperado de:

http://www.uts.edu.au/sites/default/files/Assessment2020_propositions_final.pdf

Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2008-2009. *Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. doi: 10.1080/14703290601081332

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—Using it well* (2nd ed.). Portland, OR: Pearson Assessment Training Institute.

Chocarro, E., Sobrino, A., & González, M. (2013). Scholarship of teaching and learning: Un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. doi: 10.6018/reifop.16.1.179401

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.

Fraile, A., López, M., Castejón, F., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/329187>

Gargallo, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad: Un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. *Contextos Educativos*, 12, 77-93. Recuperado de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/612>

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Recuperado de
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>

Gutiérrez, C., Pérez, A., & Pérez, 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. Recuperado de

http://agorarevista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf

- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M., & Palacios, 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. doi: 10.1174/113564011798392451
- Hamodi, C., López, A., & López, V. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *Revista d'innovació educativa*, 14, 71-81. doi: 10.7203/attic.14.4175
- Holmes, N. (2015). Student perceptions of their learning and engagement in response to the use of a continuous e-assessment in an undergraduate module. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 1-14. doi:10.1080/02602938.2014.881978
- Hortigüela, D., Pérez, A., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art3.pdf>
- Ibarra, M., & Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Ibarra, M., Rodríguez, G., & Gómez, M. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092
- López, V. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- López, A., González, I., & de León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. doi: [10.6018/reifop.17.1.190531](https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531)
- López, V., & Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de su aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9143/9376
- Martínez, L., Castejón, F., & Santos, M., (2012). Diferentes percepciones sobre la evaluación formativa entre profesorado y alumnado en la formación inicial de

- educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 57-67. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-201. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: La percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/381>
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XX1*, 17(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Palacios, A., & López, V. (2013). Haz lo que digo pero no lo que hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143
- Palacios, A., López, V., & Barba, J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios Sobre Educación*, 24, 173-195. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/29569>
- Porto, M. (2010). Inclusión de la evaluación de estudiantes como indicador de calidad institucional: Avances en los últimos diez años. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2911Porto.pdf>
- Rodríguez, J. (2008). Las competencias de evaluación de la clase magisterial del futuro. *Investigación y Evaluación Educativa*, 4(2), 7-10. Recuperado de <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0004n0002.pdf>
- Romero, R., Fraile, A., López, V., & Castejón, F. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341. doi: 10.1080/02103702.2014.918818
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: Qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 17-29. doi: 10.12800/ccd.v8i22.220

- Stiggins, R. (2012). Teacher training in assessment: Overcoming the neglect. En S. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills* (pp. 27-40). Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining/> (Trabajo original publicado en 1993).
- Stiggins, R., & Duke, D. (2008). Effective instructional leadership requires assessment leadership. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 285-291.
- Tabernero, B., & Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3). Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000908.pdf
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi: v10.5944/educXX1.12175
- Tejedor, F. (Dir.). (1999). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos: Análisis y valoración de la situación actual, propuesta y seguimiento de experiencias de cambio dirigidas a la mejora de la calidad de la enseñanza y la profesionalización docente*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83492>
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_08.htm
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., & García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART2.pdf>
- Villa, A., & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. doi: 10.6018/reifop.17.3.204061
- Zaragoza, J., Luís-Pascual, J., & Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: Resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(4). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/92561>

ANEXO 1. Agrupación de los indicadores a partir del análisis factorial

DISEÑO

Ítem	El/la profesor/a...	Carga
1.2	<i>Alineación. Plantea tareas de evaluación coherentes con las competencias a desarrollar y con la metodología de trabajo aplicadas.</i>	.748
1.4	<i>Instrumentos. Emplea instrumentos y tareas para evaluar el grado de desarrollo de las competencias, no sólo el dominio de contenidos.</i>	.599
3.1	<i>Función diagnóstica. Determina la situación de partida del alumnado con respecto al aprendizaje a realizar y las necesidades particulares surgidas en su desarrollo.</i>	.591
1.3	<i>Valor formativo. Combina tareas de evaluación formativa y sumativa para orientarnos en el desarrollo de las competencias (no todas cuentan en la calificación).</i>	.585
1.1	<i>Continuidad. Incorpora tareas de evaluación en las distintas fases del proceso formativo, pero de forma sensible, graduando la intensidad del trabajo requerido en beneficio del aprendizaje.</i>	.522
2.1	<i>Explicitación. Desarrolla a lo largo del curso actividades para facilitar al alumnado la comprensión de los aprendizajes a realizar y de los criterios y condiciones aplicables a su evaluación.</i>	.470
7.1.	<i>Rol discente. Desarrolla actividades que provocan la participación activa de las/os estudiantes en la evaluación del aprendizaje.</i>	.394

IMPLEMENTACIÓN

Ítem	El/la profesor/a...	Carga
4.2.2	<i>Justificación cambios. Comunica y justifica ante nosotros los ajustes o modificaciones que introduce en el sistema evaluativo presentado.</i>	.815
4.2.3	<i>Cambios consensuados. Acuerda con nosotros los ajustes o modificaciones que introduce en el sistema evaluativo presentado.</i>	.733
4.2.1	<i>Cumplimiento compromisos. Cumple los compromisos definidos en el programa/guía sobre la evaluación del aprendizaje (no modifica arbitrariamente modalidades, plazos o condiciones).</i>	.646
4.1.2	<i>Condiciones prácticas. Toma medidas para favorecer que las tareas evaluativas transcurran en igualdad de condiciones, sin ventajas o desventajas asociadas al orden de realización, el espacio, las fechas o la modalidad de evaluación.</i>	.591

CONTROL

Ítem	El/la profesor/a...	Carga
5.1	Control validez. Aplica un sistema de evaluación capaz de determinar verdaderamente si el alumnado ha aprendido o no.	.785
5.2	Control fiabilidad. Aplica un sistema de evaluación preciso y riguroso, capaz de diferenciar verdaderamente distintos niveles de logro o aprendizaje entre el alumnado.	.736
4.1.1	Control legitimidad. Toma medidas para que las tareas evaluativas se realicen sin riesgos que atenten a la legitimidad del proceso (plagios, suplantaciones, fraudes de cualquier tipo, etc.).	.376

RESULTADOS

Ítem	El/la profesor/a...	Carga
6.1	Feedback. Ofrece feedback a partir de las actividades evaluativas desarrolladas.	.873
5.3	Comunicación. Presenta los resultados de forma clara, concisa y bien fundamentada, por medio de formatos que respetan la confidencialidad.	.829
6.2	Proacción. Especifica pautas claras de proacción para orientar a las/os estudiantes en el desarrollo de las competencias previstas.	.740

REVISIÓN

Ítem	El/la profesor/a...	Carga
8.2.	Revisión técnica. Pide nuestra opinión para valorar si el sistema de evaluación es riguroso, preciso y adecuado para valorar el aprendizaje.	.871
8.3.	Revisión ética. Pide nuestra opinión para valorar si el sistema de evaluación es respetuoso con los derechos y principios éticos fundamentales (justicia, privacidad, bondad y transparencia).	.857
8.1.	Revisión pedagógica. Pide nuestra opinión para valorar si el sistema de evaluación nos ayuda a aprender (si nos ayuda a centrar la atención, a mejorar, a trabajar a buen ritmo, etc.).	.836

Cómo citar este artículo:

Bilbao, A., y Villa, A. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/os maestras/os en la formación inicial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 171-195. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8412