



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

---

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

**TESIS DOCTORAL**

**CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO  
PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA**

**PRESENTADA POR:  
DAVID MOLERO LÓPEZ-BARAJA**

**DIRIGIDA POR:  
DR. D. JUAN RUIZ CARRASCOSA**

**JAÉN, 6 DE JUNIO DE 2003**

**ISBN 84-8439-209-0**

portada

Nombre y apellidos del autor

DAVID MOLERO LÓPEZ-BARAJAS

Título de la Tesis Doctoral

CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

I.S.B.N.

84-8439-209-0

Fecha de lectura

6 DE JUNIO DE 2003

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura

*Departamento de Pedagogía*

Composición del Tribunal / Dirección de la tesis

Dirección de la Tesis	Dr. D. Juan Ruiz Carrascosa
Presidente/a del Tribunal	Dra. D <sup>a</sup> Leonor Buendía Eisman
Vocales	Dr. D. Antonio Cañas Calles Dra. D <sup>a</sup> Encarnación Soriano Ayala Dr. D. José Manuel Fuertes García
Secretario/a	Dr. D. Andrés del Moral Vico

Calificación obtenida

Sobresaliente “cum laude” por unanimidad



UNIVERSIDAD DE JAÉN

## **RESUMEN**

La presente investigación se basa en la necesidad de evaluar la docencia universitaria utilizando como vía de recogida de información las encuestas de opinión al alumnado. El trabajo combina los estudios de tipo descriptivo y los de relación, con el objetivo general de determinar las principales dimensiones y variables de la evaluación de la docencia universitaria en nuestro contexto. El diseño de la investigación empleado tiene un carácter transversal, realizándose el análisis de los datos a dos niveles: el primero de ellos de tipo descriptivo y el segundo un análisis multivariado de las variables más relevantes.

CONSTRUCCIÓN DE UN  
INSTRUMENTO PARA LA  
EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA

**DAVID MOLERO LÓPEZ-BARAJAS**



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**

*A Lola y a mis padres.*

*A mi tío Andrés*

## **Agradecimientos**

Es difícil expresar mi agradecimiento en un espacio tan reducido a tantos compañeros, amigos y familiares, los cuales me han ayudado y animado en el diseño y elaboración de la presente tesis doctoral.

Sin duda es complicado porque seguramente, nombraría a unos y olvidaría a otros. Como pretendo que esto no ocurra prefiero dar mi más sincero agradecimiento a todos por la ayuda prestada en esta tarea, ya que estoy seguro que vosotros sabéis quiénes sois.

Sin embargo, me gustaría hacer mención especial a mi Director de tesis doctoral (Juan Ruiz Carrascosa), por su dedicación, ayuda y sabios consejos, al Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén, al Departamento de Pedagogía, y también, cómo no, a toda mi familia por su paciencia durante estos años.

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>PRIMERA PARTE.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I.</b>	
<b>LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS.....</b>	<b>18</b>
1. Aspectos iniciales. ....	19
2. La importancia de la evaluación de la calidad en la educación superior. ....	22
3. El concepto de calidad en la educación superior.....	31
<b>CAPÍTULO II.</b>	
<b>EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN OTROS PAÍSES. ....</b>	<b>34</b>
1. Experiencias europeas de evaluación .....	35
2. Experiencias de evaluación en América .....	41
2.1. La acreditación Norteamérica. ....	41
2.2. La evaluación institucional en Brasil y Chile. ....	42
2.3. La evaluación institucional en Argentina.....	42
2.4. La evaluación institucional en Centroamérica.....	43

3. Experiencias de evaluación en Australia.....	44
4. Síntesis de las experiencias analizadas.....	45

### **CAPÍTULO III.**

#### **EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA.....46**

1. Aspectos previos.....	47
2. El Programa Experimental de Evaluación Institucional.....	49
3. El Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior.....	52
4. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.....	55

### **CAPÍTULO IV.**

#### **EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....64**

1. Fuentes y formas para la evaluación de la docencia universitaria.....	65
2. La evaluación del profesorado por parte del alumnado.....	72
2.1. Evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión al alumnado.....	73
2.2. Panorámica de la investigación sobre la evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión a los estudiantes.....	75
2.3. El problema de la dimensionalidad en las encuestas de opinión al alumnado.....	79
2.4. Las repercusiones de los procesos de evaluación de la calidad docente.....	87



**SEGUNDA PARTE .....90**

**CAPÍTULO V.**

**DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....91**

1. Planteamiento del problema.....	92
2. Objetivos de la investigación.....	94
3. Variables del estudio.....	96
4. Método.....	99
4.1. Población y Muestra. ....	102
4.2. Metodología. ....	108
4.2.1. La metodología de tipo descriptivo.....	108
4.2.2. La investigación por encuesta. ....	109
4.2.3. El cuestionario como técnica de recogida de información en la investigación por encuesta.....	111
4.3. Proceso de construcción del instrumento de recogida de información.....	113
4.3.1. Características técnicas del cuestionario. ....	113
4.3.1.1. Validez del cuestionario.....	114
- Tipos de validez. ....	115
- Análisis factorial. ....	119
4.3.1.2. Fiabilidad del cuestionario. ....	124
4.3.1.3. Definición operativa de las variables. ....	125
4.4. Procedimiento. ....	128

## **CAPÍTULO VI.**

<b>ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>130</b>
1. Resultados globales.....	132
1.1. Estudio descriptivo.....	132
1.1.1. Datos académicos y situacionales.....	132
1.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.....	134
1.1.2.1. Interacción con el alumnado.....	137
1.1.2.2. Metodología.....	141
1.1.2.3. Obligaciones docentes y Evaluación.....	144
1.1.2.4. Medios y Recursos.....	149
1.1.3. Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	152
1.2. Análisis de regresión lineal múltiple.....	155
1.3. Análisis de la varianza.....	160
2. Resultados de la Facultad de Ciencias Experimentales.....	162
2.1. Estudio descriptivo.....	162
2.1.1. Datos académicos y situacionales.....	162
2.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.....	164
2.1.2.1. Interacción con el alumnado.....	166
2.1.2.2. Metodología.....	167
2.1.2.3. Obligaciones docentes y Evaluación.....	167
2.1.2.4. Medios y Recursos.....	168
2.1.3. Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	168
2.2. Análisis de regresión lineal múltiple.....	170
2.3. Análisis de la varianza.....	173

2.4.	Resultados por titulaciones en la Fac. de Ciencias Experimentales.....	175
2.4.1.	Licenciatura en Biología. ....	175
2.4.2.	Licenciatura en Ciencias Ambientales. ....	178
2.4.3.	Licenciatura en Química. ....	180
2.4.4.	Diplomatura en Estadística. ....	183
3.	Resultados de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. ....	186
3.1.	Estudio descriptivo.....	186
3.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	186
3.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	188
3.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	190
3.1.2.2.	Metodología.....	190
3.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación.....	191
3.1.2.4.	Medios y Recursos.....	191
3.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	192
3.2.	Análisis de regresión lineal múltiple.....	193
3.3.	Análisis de la varianza. ....	197
3.4.	Resultados por titulaciones en la F. de Ciencias Sociales y Jurídicas. ....	199
3.4.1.	Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. ....	199
3.4.2.	Licenciatura en Derecho.....	201
3.4.3.	Diplomatura en Ciencias Empresariales.....	204
3.4.4.	Diplomatura en Gestión y Administración Pública. ....	206
3.4.5.	Diplomatura en Relaciones Laborales. ....	209
4.	Resultados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. ....	212
4.1.	Estudio descriptivo.....	212

4.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	212
4.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	214
4.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	216
4.1.2.2.	Metodología.....	217
4.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación.....	217
4.1.2.4.	Medios y Recursos.....	218
4.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	219
4.2.	Análisis de regresión lineal múltiple.....	220
4.3.	Análisis de la varianza. ....	223
4.4.	Resultados por titulaciones en la Fac. de Humanidades y C.C.E.E.....	225
4.4.1.	Licenciatura en Filología Hispánica.....	225
4.4.2.	Licenciatura en Filología Inglesa.....	228
4.4.3.	Licenciatura en Humanidades. ....	230
4.4.4.	Licenciatura en Psicología.....	233
4.4.5.	Licenciatura en Psicopedagogía. ....	235
4.4.6.	Maestro/a Esp. en Educación Física.....	238
4.4.7.	Maestro/a Esp. en Educación Infantil. ....	240
4.4.8.	Maestro/a Esp. en Educación Musical. ....	243
4.4.9.	Maestro/a Esp. en Educación Primaria.....	245
4.4.10.	Maestro/a Esp. en Lengua Extranjera.....	248
5.	Resultados de la Escuela Politécnica Superior de Jaén. ....	251
5.1.	Estudio descriptivo.....	251
5.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	251
5.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	253

5.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	255
5.1.2.2.	Metodología.....	255
5.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación.....	256
5.1.2.4.	Medios y Recursos.....	257
5.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	257
5.2.	Análisis de regresión lineal múltiple. ....	259
5.3.	Análisis de la varianza.....	262
5.4.	Resultados por titulaciones en la E. Politécnica Superior de Jaén. ....	264
5.4.1.	Ingeniería en Geodesia y Cartografía. ....	264
5.4.2.	Ingeniería en Organización Industrial.....	267
5.4.3.	I.T.I. Esp. en Electricidad. ....	269
5.4.4.	I.T.I. Esp. en Electrónica Industrial.....	272
5.4.5.	I.T.I. Esp. en Mecánica. ....	274
5.4.6.	I.T. en Informática de Gestión. ....	277
5.4.7.	I.T. en Topografía. ....	279
6.	Resultados de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares.....	283
6.1.	Estudio descriptivo.....	283
6.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	283
6.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	285
6.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	287
6.1.2.2.	Metodología.....	287
6.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación.....	288
6.1.2.4.	Medios y Recursos.....	289
6.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	289

6.2.	Análisis de regresión lineal múltiple. ....	291
6.3.	Análisis de la varianza.....	294
6.4.	Resultados por titulaciones en la E. U. Politécnica de Linares. ....	296
6.4.1.	I.T.I. Esp. en Electricidad. ....	296
6.4.2.	I.T.I. Esp. en Química Industrial.....	299
6.4.3.	I.T.I. Esp. en Mecánica. ....	301
6.4.4.	I.T.I. Esp. en Explotación de Minas.....	304
6.4.5.	I.T. Minas Esp. en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos.....	306
6.4.6.	I.T. Minas Esp. en Sondeos y Prospecciones Mineras.....	309
6.4.7.	I.T. en Telecomunicaciones Esp. en Telemática. ....	311
7.	Resultados de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares. ....	314
7.1.	Estudio descriptivo. ....	314
7.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	314
7.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	315
7.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	317
7.1.2.2.	Metodología.....	318
7.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación.....	319
7.1.2.4.	Medios y Recursos.....	319
7.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	320
7.2.	Análisis de regresión lineal múltiple. ....	321
7.3.	Análisis de la varianza.....	325
8.	Resultados de la Escuela Universitaria "Sagrada Familia" de Úbeda.....	327
8.1.	Estudio descriptivo. ....	327
8.1.1.	Datos académicos y situacionales.....	327

8.1.2.	Variables relacionadas con la evaluación de la docencia. ....	328
8.1.2.1.	Interacción con el alumnado.....	330
8.1.2.2.	Metodología.....	331
8.1.2.3.	Obligaciones docentes y Evaluación. ....	332
8.1.2.4.	Medios y Recursos.....	332
8.1.3.	Variables relacionadas con la actuación como estudiante.....	333
8.2.	Análisis de regresión lineal múltiple. ....	334
8.3.	Análisis de la varianza.....	337
8.4.	Resultados por titulaciones en la E. U. "Sagrada Familia" de Úbeda. ....	338
8.4.1.	Maestro/a Esp. en Educación Física.....	338
8.4.2.	Maestro/a Esp. en Educación Infantil. ....	341
8.4.3.	Maestro/a Esp. en Educación Musical. ....	343
8.4.4.	Maestro/a Esp. en Educación Primaria.....	346
8.4.5.	Maestro/a Esp. en Lengua Extranjera.....	348

**CAPÍTULO VII.**

<b>CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>352</b>
--	------------

**BIBLIOGRAFÍA**

Referencias bibliográficas. ....	364
Legislación. ....	402

**ANEXOS.**

Anexo 1.	Población y Muestra.....	404
Anexo 2.	Universo de ítems.....	411
Anexo 3.	Relación de Jueces Expertos. ....	419
Anexo 4.	Especificaciones dirigidas a los jueces expertos para la valoración del instrumento.....	421
Anexo 5.	Cuestionario de validación dirigido a los jueces expertos. ....	423
Anexo 6.	Puntuaciones obtenidas en la validación de expertos.....	429
Anexo 7.	Instrumento de recogida de información.....	433



## INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral se basa en la necesidad de evaluar la docencia universitaria considerándola como un componente de la evaluación de la enseñanza. Es importante no identificar evaluación de la enseñanza con evaluación de la docencia, ya que la primera es más amplia, englobando en ella otras actividades, una de las cuales es la docencia (Rodríguez Espinar et al, 2000, pp. 4-8).

Esta investigación tuvo sus inicios en el año 2000, cuando la Universidad de Jaén me ofreció un contrato, como profesor del Departamento de Pedagogía, al amparo del Artículo 11 de la *Ley de Reforma Universitaria* (1983) con el propósito de construir instrumentos para la evaluación institucional de la Universidad. Con anterioridad, había disfrutado de una Beca de Formación de Personal Investigador en la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) y me había formado en la evaluación institucional. A partir de ese momento comencé a elaborar el instrumento que presento en esta tesis doctoral. Este cuestionario ha sido adoptado por el equipo de Gobierno de la Universidad de Jaén como herramienta de evaluación de la docencia, comenzando a aplicarse desde el curso académico 2001/2002.

El trabajo consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera de ellas consideramos cuatro capítulos. En el Capítulo I analizamos, en primer lugar, unos aspectos previos de la temática objeto de estudio, la importancia de la calidad en la educación superior y la difícil tarea de delimitar el concepto de calidad al cual llegaremos tras analizar la situación mundial de la educación superior.

En el siguiente capítulo, Capítulo II, hacemos una descripción de los programas de evaluación institucional de la educación superior desarrollados en otros países. En primer lugar, se detallan las experiencias europeas, seguidas de las americanas y finalizamos presentando algunas experiencias realizadas en Oceanía.

En el Capítulo III describimos los programas de evaluación institucional que se han desarrollado en nuestro país. Como puede apreciarse hemos comenzado por los trabajos más genéricos, desde el ámbito mundial y europeo, para terminar analizando los esfuerzos realizados en España. El *Programa de Evaluación Institucional de las Universidades* (Consejo de Universidades, 1995) y el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (R.D. 1947/1995; R.D. 408/2001) son los que reciben la mayor atención.

En el último capítulo, de la primera parte de nuestro trabajo de investigación, Capítulo IV, se presenta una revisión de la evaluación de la calidad de la docencia en la educación superior. Se detallan diversos estudios que han reflejado la evaluación del profesorado universitario como objeto de sus investigaciones, las cuales han sido un punto de referencia en nuestro trabajo.

La segunda parte del trabajo está compuesta por tres capítulos. En el primero de ellos, Capítulo V, desarrollamos el diseño de investigación utilizado, el cual combina los estudios de tipo descriptivo y los

de relación. Dentro de este apartado formulamos el problema de investigación, planteamos los objetivos del estudio, presentamos las variables que analizamos y describimos el método empleado (muestra, metodología, proceso de construcción del instrumento, características técnicas del mismo y procedimiento).

En el Capítulo VI ofrecemos y valoramos los resultados obtenidos en la investigación. Para facilitar la interpretación de los mismos los presentamos de manera diferenciada. En primer lugar, ofrecemos los datos hallados para el total de la muestra de estudiantes encuestados en la Universidad de Jaén, realizando un estudio descriptivo, y dos análisis multivariantes: un análisis de regresión lineal múltiple y un análisis de la varianza.

En la segunda parte del Capítulo VI presentamos los resultados obtenidos para cada una de las facultades o centros y titulaciones de la Universidad de Jaén que han participado en el estudio. En cada una de las facultades o centros, también realizamos, un estudio descriptivo, un análisis de regresión lineal múltiple y un análisis de la varianza.

Las conclusiones de la investigación aparecen en el Capítulo VII. Basamos su elaboración en la respuesta al problema de investigación y a los objetivos planteados. Asimismo, ofrecemos aportaciones relevantes de los datos obtenidos en cada uno de los análisis realizados, tanto para el total de la Universidad de Jaén, como para cada una de las facultades, centros y titulaciones analizadas.

Los resultados y datos que se analizan en la investigación preservan, totalmente, la identidad de las personas evaluadas, tan solo se aporta información diferenciada por facultades o centros y titulaciones de la Universidad de Jaén.

En la parte final del trabajo presentamos la bibliografía utilizada y consultada, distinguiendo entre referencias bibliográficas y legislación. Por último, en los anexos ofrecemos información que complementa la analizada en anteriores apartados.

## PRIMERA PARTE

## **CAPÍTULO I.**

### **LA EVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS**

## 1. ASPECTOS INICIALES.

En la década de los ochenta, diversos países occidentales, entre ellos España, establecieron nuevos marcos jurídicos para la enseñanza superior. La Comisión Europea (1994, p. 3) considera que todos los países occidentales se deben de caracterizar por la implantación de un modelo basado en la autonomía de las universidades, considerando a ésta un factor decisivo para alcanzar los objetivos de calidad y progreso de la enseñanza universitaria.

En la enseñanza universitaria, hasta hace muy poco, el centro del debate y las prioridades oficiales estaban encaminadas a dar cabida en ella a un número cada vez mayor de alumnos. Se intentaba alcanzar una *universidad de masas* que, de acuerdo con el ideal democrático, diera acogida y oportunidades a todos los sectores sociales (Apodaca y Lobato, 1997, p. 13).

Tras haberse conseguido este objetivo las prioridades actuales de nuestras instituciones universitarias se dirigen a *mejorar la calidad* del servicio que ofrecen. Evidentemente no hay recetas para alcanzar una meta tan ambiciosa como ésta. No podemos esperar cambios sustanciales a corto plazo, al contrario, nos encontramos al comienzo de un camino difícil en el que mediante avances graduales podremos consolidar un nuevo modelo de universidad a medio plazo.

En los últimos años, el término calidad, y la relación de éste con los procesos educativos, ha sido considerado como una palabra "*mágica*", válida para todos los acontecimientos y para todas las ocasiones. Lo cierto es que la calidad de la educación aparece presente en la legislación educativa de los niveles obligatorios, como establece la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE, 1990), así como la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (BOE, 2002), y no tanto en la educación superior.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, no mencionaba de forma explícita el tema de la calidad de las instituciones universitarias (Rodríguez Espinar, 1991, p. 42). En relación con la evaluación institucional solo tomaba como objeto de evaluación al profesor en su artículo 45.3:

"Los Estatutos de la Universidad dispondrán de procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción".

Sin embargo en la educación obligatoria, La *L.O.G.S.E.* (1990) dedica el Título Cuarto a la Calidad de la Enseñanza, estableciéndose en su artículo 55:

“Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza en especial a: a) la cualificación y formación del profesorado, b) la programación docente, c) los recursos educativos y la investigación educativa, d) la innovación y la investigación educativa, e) la orientación educativa y profesional, f) la inspección educativa, g) la evaluación del sistema educativo”.

El *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades* (BOE nº 207, 24-12-2001), dedica su Título V a la **Evaluación y a la acreditación**. Dentro de este apartado el Artículo 31, denominado *Garantía de la calidad*, establece en su desarrollo lo siguiente:

“Artículo 31.1. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:

- a. *La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.*
- b. *La transparencia, la comparación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.*
- c. *La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades.*
- d. *La información a las Administraciones Públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.*
- e. *La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.*

Artículo 31.2. Las funciones de evaluación, certificación y acreditación tendrán como objetivo:

(...)

- f. *Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.*
- g. *Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.*
- h. *Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencias del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones Públicas.”*

Así mismo, en el Título VI, relacionado con las enseñanzas y títulos, destacamos el artículo 33, por su importante contenido, en relación con la docencia universitaria:

“Artículo 33. La docencia, función de la Universidad.

1. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos, y la transmisión de la cultura son misiones esenciales de la Universidad para formar profesionales competentes que sean a su vez hombres y mujeres libres que den un sentido social a su vidas.
2. Las funciones anteriores se desarrollarán mediante la docencia y el estudio, organizando las enseñanzas y sus correspondientes titulaciones según las necesidades de la sociedad, la proyección de los estudiantes y la dedicación y calidad del profesorado.
3. (...)”.

La educación superior en Europa, y en concreto en nuestro país, demostró su interés por la búsqueda de unos procesos educativos basados en la calidad desde principios de los años noventa. La evaluación de la calidad fue la nota que caracterizó los primeros intentos de evaluación experimental de la enseñanza universitaria (Comisión Europea, 1994; Consejo de Universidades 1993 y 1994). Con la progresiva implantación del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (R.D. 1947/1995; R.D. 408/2001) se crea la conciencia de la necesidad de una evaluación de la calidad en las universidades.

Superados los primeros intentos de evaluación institucional desarrollados al inicio de la pasada década, la evaluación de la calidad sigue siendo un tema de actualidad en el ámbito universitario desde la triple perspectiva que marca el citado Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU): **evaluación de la gestión, evaluación de la enseñanza y evaluación de la investigación**. El *Informe Universidad 2000* (Bricall, 2000) editado por el Consejo de Universidades y por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, pone de manifiesto la aceptación por parte de la comunidad universitaria de una evaluación institucional basada en la evaluación de calidad de la docencia, de la investigación, de los servicios y la organización de las universidades españolas (Bricall, 2000, p. 360).

Dentro de estos procesos de evaluación de la calidad, se va concediendo más peso a la evaluación de la enseñanza y en particular a la evaluación de la docencia universitaria (Consejo de Universidades, 1999, pp. 38-67).



## 2. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

En un mercado de trabajo cada vez más competitivo, las instituciones de educación superior deben someterse a un proceso de reflexión interna, para determinar que aspectos y procedimientos no cumplen con los criterios de eficacia necesarios para alcanzar su misión y sus objetivos estratégicos generales. Proponer sistemas, ya sean pertenecientes a la institución o mediante la participación de equipos externos, que permitan evaluar su propio funcionamiento, es una tarea fundamental de cualquier tipo de organización que pretenda mantenerse o superarse.

La calidad de las universidades, de sus actividades docentes e investigadoras y su gestión, así como de los programas para evaluarla y las consecuencias de estos ocupan en los últimos años un lugar destacado en la política universitaria y han sido una preocupación primordial en muchos de los programas europeos de enseñanza superior (Michavilla y Calvo, 2000, p. 123). Por este motivo los gobiernos de toda Europa en los encuentros de París (1998), Bolonia (1999) y Praga (2001), se han comprometido a converger y a actuar conjuntamente en los procesos de reforma universitaria (Bricall, 2001, pp. 17-18).

Los informes elaborados recientemente en Europa sobre reformas de los sistemas universitarios de diversas naciones, también hacen mención a esta preocupación. Algunos de estos trabajos son el *Informe Dearing* en el Reino Unido (Dearing, 1997) o las "*Country notes*" de la OCDE sobre Alemania (OCDE, 1997a) o sobre Suecia (OCDE, 1997b), el documento de trabajo de la *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y Futuro* celebrada en París (UNESCO, 1998a), el *Informe de la Comisión Attali* en Francia (Attali, 1998), entre otros, por citar los más significativos. Estos documentos contienen información relacionada con todas las funciones y actividades universitarias, la calidad de la enseñanza y la formación y la calidad de la investigación. Por lo que queda manifiesto el interés tanto por la calidad del profesorado y el personal no docente como por la calidad de los programas y del aprendizaje (Michavilla y Calvo, 2000, pp. 123-124).

Se pueden constatar cuatro factores o indicadores, que explican el reciente aumento de la atención que se presta a la calidad en educación superior, siguiendo las sugerencias establecidas por la Comisión de las Comunidades Europeas (Van Vught y Westerheigden, 1993, pp. 5-7).

Un primer factor está relacionado con el interés general mostrado por la sociedad en cuanto al aumento de gasto público en general. Teniendo en cuenta esta preocupación, están surgiendo preguntas acerca de la prioridad que se debe conceder a la enseñanza superior entre otros objetivos socialmente

destacados. Esto suscita ciertos interrogantes acerca de la calidad relativa de las actividades que están siendo financiadas por fondos públicos.

Otro factor, el segundo, puede explicar el creciente interés en cuanto a la calidad, está relacionado con la expansión de los sistemas de enseñanza superior en Europa occidental. El rápido crecimiento del censo estudiantil durante las últimas décadas y el aumento de número de campos de estudio, departamentos e incluso instituciones totalmente nuevas, han intensificado el debate social acerca del volumen, el destino del gasto público para la enseñanza superior.

Un tercer factor puede ser la creciente "apertura" en muchos sectores de la sociedad actual. Las instituciones de enseñanza superior no pueden seguir siendo un "coto cerrado" en el que la comunidad académica se oculta del resto de la sociedad. Es un desafío a las instituciones de enseñanza superior para que expliquen a la sociedad en general *lo* que están haciendo y *cómo* lo están haciendo.

El cuarto factor podría ser la creciente movilidad internacional de los estudiantes, profesores e investigadores en Europa, así como la internacionalización del mercado laboral europeo. Esta evolución conduce a una creciente necesidad de comprender la equivalencia de calificaciones, normas y créditos en los diversos sistemas europeos de enseñanza superior y, por tanto a que se preste más atención a los sistemas de evaluación de la calidad.

En el *Memorandum sobre la Educación Superior* en la Comunidad Europea de 1991 se señala que *"... las cada vez más amplias perspectivas de las instituciones de enseñanza superior europea añadirán una dimensión europea a todo el tema de calidad, influenciarán las opciones institucionales para establecer asociaciones y participar en redes dentro de las estructuras europeas. Así mismo, serán además un factor a la hora de garantizar el reconocimiento académico. Estos criterios desempeñarán un papel importante entre los estudiantes a la hora de escoger las instituciones y los cursos en un mercado europeo más abierto y accesible de la enseñanza superior. También los empresarios tendrán que aplicar criterios de calidad en un mercado único europeo, en el que la movilidad viene apoyada por un mutuo reconocimiento de las titulaciones a efectos profesionales"* (Comisión Europea, 1991, p. 14).

Los factores que pueden explicar el reciente aumento de la atención prestada a la calidad en la educación superior se han vuelto más importantes en Europa Occidental desde principios de los años ochenta. Los valores extrínsecos de la enseñanza superior, se distinguen de las cualidades intrínsecas de la enseñanza superior, en que se encuentran en los ideales de la búsqueda de la verdad y del conocimiento (Van Vught y Westerheijden, 1993, p. 6). La expansión de los sistemas de enseñanza superior en Europa Occidental y el aumento en los costes de estos sistemas tienen que ser cada vez más legitimados por la sociedad. Las instituciones que se dedican a la educación superior tienen que hacer frente cada vez más a la necesidad de mostrar su pertinencia, calidad y responsabilidad. Al mismo tiempo, la creciente internacionalización de la enseñanza superior europea destaca la importancia que tiene la creación de un sistema de evaluación de la calidad que pueda ofrecer la información necesaria en un contexto comparativo internacional (Van Vught y Westerheijden, 1996).

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO convocó la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI* (UNESCO, 1998a). Como parte de los preparativos de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 un documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior* (UNESCO, 1995). Después se celebraron cinco consultas en diversas localizaciones geográficas

(La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998).

Esta Conferencia Mundial celebrada en París durante el mes de octubre de 1998 (UNESCO, 1998a) establece en el desarrollo de su preámbulo: *"En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara a la cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales"*.

La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI* (UNESCO, 1998b, p. 2) elaborada en el trascurso de la Conferencia Mundial de París (UNESCO, 1998a) establece que: *"La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)"*.

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

En el artículo 11 (sub-apartados 11a, 11b y 11c) de la citada *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998b, pp. 11-12) se hace mención a la evaluación de la calidad en la educación superior:

11.a) La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son

esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.

11.b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

11.c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países”.

Siguiendo diferentes estudios realizados (Álvarez y García, 2002; Banco Mundial 1994, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b, 1997 y 1998; Bauer, 1992; Benmark, 1992; Craft, 1992; Chandra, 1992; Dalichow, 1992; El-Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen 1998; EURYDICE, 2000; Frackmann, 1992; Gento, 2000; Harvey, Hunter y Delhaxhe, 2000; Honeyman, 1996; Kalkwijk, 1992; Lee, 1992; Mak y Reid, 1992; Massy, 1999; Peace, 1992; Rodríguez Espinar, 2002; Sensicle, 1992; Staropoli, 1992; Wai-sun y Chun-ming, 1992; Williams, 1992), podemos afirmar que los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, al estudiar los programas de educación superior en el curso de las últimas décadas, han centrado su atención en los problemas relativos al control y el mejoramiento de la calidad en la educación superior.

A pesar de las diferencias en el tamaño y la etapa de desarrollo de la educación en los diversos países, muchos gobiernos (Banco Mundial 1994, 1995a, 1996a, 1996b, 1997 y 1998; Eisemon y Holm-Nielsen, 1995; Eisemon, 1992; Gibbons, 1998) han llegado a la conclusión de que los métodos tradicionales de control académico no son adecuados para hacer frente a los desafíos del presente y que es necesario crear controles de calidad explícitos. Algunas organizaciones como la Comisión Europea (Comisión Europea, 1995) o la OCDE (1997c) han reforzado esta tendencia al solicitar la creación de nuevas estructuras y nuevos métodos para asegurar la calidad.

Las estrategias relativas a calidad varían considerablemente entre los países. Algunos han desarrollado sistemas de acreditación, mientras que otros han establecido comités de evaluación o centros que realizan ciclos de evaluación externa. Se han creado órganos independientes, a menudo de alcance nacional, aunque en ocasiones como en el caso de los Países Bajos, México o Rumania existe un

organismo diferente para cada tipo de institución, región o propósito (Banco Mundial, 1996a). En Argentina, se han creado mecanismos de control de calidad que dependen de un mejor sistema de información y evaluación y de nuevas normas para el financiamiento de las universidades (Banco Mundial, 1995a).

Esta diversidad de estrategias denota las preferencias políticas y culturales de cada país, las diferencias en la dirección de gobierno, y la etapa de desarrollo del sector de la educación superior.

El campo de acción de los sistemas de control de calidad también ha variado considerablemente. En Escocia e Inglaterra (El-Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen 1998, p. 5) existen procedimientos para supervisar la eficacia de la enseñanza, mientras que en Hong Kong (El-Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen, 1998) se está dando prioridad a la creación de mecanismos de gestión de alta calidad. Se han establecido otros sistemas para otorgar permisos a las nuevas instituciones para certificar credenciales de educación. Además se han adoptado medidas para recompensar la productividad en la investigación, ya sea de determinados especialistas o de todo el departamento académico. Además, los organismos de control de calidad han abordado de manera muy diversa los problemas relativos a la transferencia de estudiantes y los estudios en el extranjero, así como los relativos a la ampliación de nuevas modalidades de suministro de servicios de educación, como la educación con vídeo, la transmisión interactiva a lugares remotos o, más recientemente el aprendizaje a través de Internet.

Aunque las circunstancias no son iguales en ningún país, existen varias tendencias generales más recientes que han contribuido al creciente interés de los gobiernos por establecer mecanismos normativos destinados a garantizar la calidad y la responsabilidad en la educación superior, pero la más destacada de es la transformación de la educación superior a una educación de masas (Apodaca y Lobato, 1997; El-Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen 1998; Rodríguez Espinar, 1997b; UNESCO 1998a y 1998b) duplicándose o triplicándose, el número de matrículas. La educación superior masiva se ha traducido en mayores opciones de educación; en la mayoría de los países se han creado diferentes tipos de instituciones, programas de estudio de diferente duración, y diversas modalidades de suministros e instrucción como forma de hacer frente al rápido aumento del número de matrículas.

Además, está surgiendo un sector empresarial privado en el área de la educación superior y, en muchos países, se está ampliando los servicios de enseñanza mediante la educación a distancia o la creación de universidades virtuales, como es el caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en nuestro país. Por otra parte, a medida que las universidades han aumentado de tamaño y se han hecho más especializadas, han diversificado sus funciones y con frecuencia han tratado de satisfacer las necesidades de las empresas e industrias o de contribuir mejor a solucionar las necesidades locales, regionales o nacionales.

El mayor tamaño y la diversificación de la educación superior han dado lugar a la adopción de iniciativas oficiales orientadas a asegurar la calidad. Actualmente, los procedimientos de control de calidad se consideran adecuados sólo para unas pocas instituciones y con una cantidad de alumnos relativamente reducida. Estas medidas son insuficientes en el contexto más variado de un sistema de educación superior de mayor envergadura. Esta cuestión ha sido muy discutida, en especial en lo que se refiere a los llamados *indicadores de calidad* y de *productividad*, ya que todavía en muchos países, los métodos de evaluación no tienen en cuenta las diferencias intrínsecas que existen entre disciplinas o grupos de disciplinas (Michavila y Calvo, 2000, p.125).

La función y estructura de control de calidad de la educación superior sigue siendo objeto de debate, tanto a nivel internacional como de forma interna en cada país. Si bien sigue habiendo discusión sobre las políticas a seguir, han surgido algunos elementos de consenso, especialmente en torno a los aspectos fundamentales de un sistema de control de calidad que sea adecuado para la educación superior. El-Khawas, DePietro-Jurand y Holm-Nielsen (1998, p. 8) establecen unos elementos fundamentales para el control de la calidad, que son los siguientes:

- Crear organismos semiautónomos.
- Normas y expectativas explícitas.
- Autoevaluación de las instituciones o unidades académicas.
- Evaluación externa de expertos invitados.
- Recomendaciones escritas.
- Información pública.
- Atención tanto al proceso como a los resultados.

Siguiendo la línea de trabajo de Gibbons (1998, pp. 10-11), afirmamos que el control de la calidad en el siglo XXI, estará determinado por diferentes condicionantes. Los criterios para evaluar la calidad de la labor y los equipos que realizan trabajos de investigación en esta nueva universidad serán diferentes de los que se usan en las disciplinas científicas, más tradicionales. En el pasado, la calidad se juzgaba a través de la evaluación de profesionales del mismo nivel. El control se mantenía mediante una cuidadosa selección de los individuos considerados competentes para realizar esa función, lo que en parte se determinaba sobre la base de lo que había determinado anteriormente a su disciplina. En la nueva Universidad se han desarrollado otros criterios en el contexto de aplicación, que ahora incluye una diversa gama de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.

Estos esfuerzos deben de renovarse y actualizarse una vez que se han empezado a desarrollar en la gran parte del mundo. Así ha quedado de manifiesto en la III Conferencia Mundial de Educación Superior e Investigación (UNESCO, 2002) celebrada en Montreal (Canadá) en marzo de 2002, considerándose precisa la necesidad de alcanzar estándares de calidad suficientes en todos los ámbitos del saber, sin que exista discriminación por criterios economicistas de unas ramas del conocimiento frente a otras que puedan tener una menor rentabilidad a corto plazo.

El Diario Oficial de las Comunidades Europeas a través de la *Propuesta de Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a la cooperación europea en materia de garantía de la calidad en la enseñanza superior* (DOCE, 1998a) propone en su introducción:

“El consejo de Educación, celebrado en noviembre de 1991, propuso desarrollar una acción comunicativa en el campo de la educación de la calidad. En 1994, la Comisión y los estados miembros pusieron en práctica sendos Proyectos Piloto con el objetivo de evaluar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de unas disciplinas en unos centros determinados”.

Un objetivo fundamental de las propuestas presentadas era aumentar la toma de conciencia de la necesidad de evaluar la calidad por parte de los centros de enseñanza superior, con vista a mejorar la propia enseñanza que reciben los estudiantes. La garantía de la calidad, como instrumento de mejora continua de la propia calidad a través de la aplicación sistemática de metodologías es el mejor medio de

proporcionar una auténtica enseñanza superior de calidad en las instrucciones docentes de la Unión Europea, favoreciendo la enseñanza universitaria de los distintos estados y facilitando la equipación de los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea.

La propuesta presentada por el Consejo de la Unión Europea tiene dos objetivos fundamentales consecuentes con el desarrollo de las actuaciones emprendidas por la Comunidad en esta materia. Por una parte pretende concienciar a los estados miembros de la necesidad de establecer sistemas de garantía de la calidad en sus centros de enseñanza superior y en segundo lugar pone a disposición de los estados miembros e instituciones una serie de medios de apoyo basados en la constitución de una Red Europea de Garantía de la Calidad. La propuesta recomendada a los estados miembros se basa en (DOCE, 1998a, pp. 40-43):

- Crear sistemas transparentes de evaluación y de garantía de calidad.
- Basar esos sistemas en principios como: autonomía e independencia de los evaluadores, adecuación de los procedimientos, conjunción de la evaluación interna y externa; participación de todos los interesados y publicación de los informes de evaluación.
- Velar por la adopción de medidas de seguimiento que permitan a los centros de enseñanza superior aplicar planes de mejora de la calidad.
- Intentar que las autoridades educativas y las direcciones de los centros concedan prioridad debida al intercambio y a la cooperación en materia de evaluación y garantía de la calidad.

Asimismo, esta propuesta "obliga" a la Comisión Europea a realizar una serie de actuaciones, como son las siguientes (DOCE, 1998a):

- Apoyar la creación de una Red Europea de Garantía de la Calidad para llevar a cabo: intercambio de informaciones y experiencias, asistencia técnica, intercambio científico, apoyo en la cooperación en el proceso de evaluación y la garantía de la calidad, ayuda a los centros proporcionando información sobre la metodología, establecimiento de vínculos entre la evaluación de la calidad y otras actividades comunitarias (Socrates y Leonardo), así como la elaboración de metodologías que faciliten la integración de los graduados en los mercados de trabajo.
- Presentar bianualmente un informe sobre el desarrollo de los sistemas de garantía de la calidad en los estados miembros.

La Comisión Europea (DOCE, 1998a, pp. 42-43), dentro de las observaciones generales de la *Propuesta de Recomendación del Consejo*, establece que no puede establecerse mejor iniciativa para conocer si lo que está haciendo en la enseñanza superior cumple criterios de calidad que desarrollen una serie de medidas, que pretenden fomentar la toma de conciencia de la necesidad de establecer sistemas de garantía de la calidad en los centros de enseñanza superior, proporcionando al mismo tiempo medios y métodos que permiten evaluar la calidad.

En una posterior publicación del Diario Oficial de las Comunidades Europeas se establece la *Cooperación Europea para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior* (DOCE, 1998b, pp. 56-59). Este documento recuerda el Artículo 189c del *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*, el cual considera en sus apartados 2, 3, 4 y 6 lo siguiente:

Apartado 2. "... la mejora de la calidad de la enseñanza superior es una preocupación que comparten todos los estados miembros y todos los centros de enseñanza superior de la Comunidad Europea ...".

Apartado 3. " ... la calidad debería garantizarse en todos los niveles y en todos los sectores, circunscribiéndose las diferencias entre centros a los objetivos, a los métodos y a la demanda en educación".

Apartado 4. " ... ha quedado demostrado que todos los interlocutores del sector deseaban fervientemente proseguir los intercambios de experiencias que demuestran la diversidad de concepciones nacionales en materia de evaluación, así como la importancia de la evaluación de la calidad".

6. " ... los centros de enseñanza superior se esfuerzan en mejorar la calidad requerida de los servicios que ofrecen, en su caso mediante nuevas iniciativas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje".

Teniendo en cuenta todos estos aspectos la Comisión Europea (DOCE, 1998a, pp. 40-43), recomienda a los estados miembros:

- a. *Crear sistemas transparentes de evaluación de la calidad.*
- b. *Basar los sistemas de evaluación de la calidad en la autonomía o independencia, adaptar los procedimientos y los métodos de evaluación de la calidad, en función de los objetivos utilizar los elementos de evaluación interna o externa de la calidad que sean precisos, participación de las distintas partes interesadas y publicar los resultados de la evaluación.*
- c. *Alentar a los estados miembros, a la cooperación entre los centros de Enseñanza Superior y las estructuras competentes de los estados miembros.*
- d. *Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás estados miembros.*
- e. *Promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de la calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión.*

Para lograr el éxito, es necesario contar con la acción colectiva de las universidades, las entidades públicas y los especialistas en investigaciones en materia de educación. Esta colaboración es necesaria dentro de un estado y entre muchos de ellos. Existen algunos precedentes de colaboración en el control de la calidad que pueden servir para una mayor cooperación. Uno de los más claros ejemplos es el *Proyecto Piloto* de la Comisión Europea (Comisión Europea, 1994), elaborado con la finalidad de explorar



diversos aspectos de la cooperación en este terreno, creándose una red de control de la calidad a nivel de todo el continente europeo para adoptar nuevas medidas.

En España se está empezando a dar relevancia a estas cuestiones, la administración tiene previsto contar con un mecanismo interno, que reciba las reclamaciones y sugerencias de los usuarios, y otro externo, por el que se comunique de forma periódica a los ciudadanos el grado de calidad de las prestaciones de los servicios prestados por el Estado. El Ministerio de Administraciones Públicas tiene previsto crear unos criterios de evaluación interna y externa. La evaluación externa será supervisada por los servicios de inspección y funcionamiento de la Administración. Las auditorias externas correrán a cargo de instituciones independientes como el Club Gestión de la Calidad o la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad.

El interés de la Administración de nuestro país queda manifiesto en la guía de autoevaluación editada por el Ministerio de Administraciones Públicas (M.A.P., 1999) siguiendo el modelo europeo de la calidad (EFQM, 1994 y 1996). La adaptación de estos modelos de gestión empresarial al ámbito educativo es compleja debido a su difícil adaptación terminológica, los elementos de análisis de esta adaptación al mundo de la enseñanza son (Ministerio de Educación y Cultura, 1997): - liderazgo, - política y estrategia, - gestión del personal, -recursos, - procesos, - satisfacción del cliente, - satisfacción del personal, - impacto en la sociedad y – resultados de centro.

Desde distintas instituciones europeas, el modelo de la EFQM, modelo de gestión empresarial adaptado al ámbito educativo, ha sido el más aceptado para la gestión educativa, pero no es el único, aunque si es el más reciente, anteriormente tuvieron bastante peso y aceptación internacional otros modelos como el *Modelo japonés* o *Modelo Deming* (Deming, 1981) y el Modelo norteamericano o *Modelo Baldrige* (Bush y Doodley, 1989). Además de estos tres modelos presentados, en nuestro país Gento (2000, pp. 506-513) propone un modelo integrador basado en los siguientes elementos: el producto educativo, la satisfacción de los alumnos, la satisfacción del personal del centro y el efecto del impacto de la educación.

Pero no podemos olvidar que en la evaluación de las instituciones de educación superior no solo interviene la gestión de los servicios, sino que hay otras áreas como la enseñanza y la investigación.

Los modelos de gestión empresarial adaptados al mundo educativo son los últimos en llegar a la evaluación la calidad en educación superior, y son aplicados, con ciertas limitaciones y dificultades a la evaluación de la gestión de los servicios. Los aplicados tradicionalmente han sido los modelos europeos: "modelo inglés", "modelo francés" y el "modelo holandés", así como el de "acreditación norteamericano"; aplicables a todos los componentes de la evaluación institucional. Estos modelos serán analizados más adelante.

### 3. EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

La calidad en educación ejerce una poderosa atracción en el ámbito político y social dado que el término calidad permite ser interpretado de diferente manera para cada persona o grupo y en cada momento o situación particular. Por eso, se habla de la "cuestión de la calidad" (Escudero, 2002) como expresión de este problema.

Una vez que hemos considerado la importancia de la atención prestada a los valores extrínsecos por la enseñanza superior, es el momento de abordar la importancia que precisa el concepto de calidad. La primera cuestión que se nos plantea es la dificultad para abordar este concepto, la cual aparece reflejada en varias publicaciones (Álvarez, 1998; Aspin, Chapman y Wilkinson, 1994; Ball, 1985; Birnbaum, 1989; Comisión Europea, 1993; Doherty, 1997; Escudero, 2002; López Mojarro, 1999; López Ruperez, 1997; Marchesi y Martín, 1999; Marchesi, 2000; Michavila y Calvo, 1998, 2000; Mortimore, 1991; Rey, 1998; Rodríguez Espinar, 1991; UNESCO, 1998b; Van Vught, Westerheijden et al, 1993; Williams, 1991).

Plantearnos una aproximación conceptual al término calidad de la educación, y más aún, en la educación universitaria, supone entrar en indefiniciones y controversias, ya no solo por la relatividad del término calidad, sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del producto de la educación universitaria (Rodríguez Espinar, 1991, pp. 46-47).

El conocido enfoque del filósofo R. M. Pirsing, manifiesta la inutilidad de una concepción relativista, al no poderse establecer juicios o hacer comparaciones (Pirsing, 1994):

"La calidad ... ya se sabe lo que es pero en el fondo no sabemos en qué consiste, lo cual es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir son de más calidad. ¡Pero al tratar de definir qué es lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, todo se esfuma! Y no queda nada de que hablar. Pero si no podemos definir lo que es la calidad, ¿cómo podemos saber lo que es o cómo podemos saber que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces no existe a efectos prácticos. Pero en realidad, si que existe...".

La pregunta de Pirsing se ha venido repitiendo con cierta regularidad en publicaciones sobre enseñanza superior (Rodríguez Espinar, 1991; Van Vught, Westerheijden et al, 1993). Desde este punto de vista esencialista, no se puede sencillamente juzgar o comparar la calidad.

Según algunos autores, la calidad es un concepto que no puede ser fácilmente captado en relación con la educación superior (Ball, 1985; Williams 1991). Pero no podemos refugiarnos en la dificultad del

término, ya que de esta manera lo que se evitaría es una discusión abierta sobre este concepto (Os et al, 1987a y 1987b), por lo que intentamos dar algunas ideas y realizar algunas reflexiones, advirtiendo que no resolveremos la imprecisión del término.

Por otro lado, Santos (1990, pp. 49-50) indica que el problema de la calidad es precisar en qué consiste: *"No se puede entender la calidad de la enseñanza de espaldas a las exigencias constitucionales, ideológicas y técnicas, que parten de una concepción de la universidad, atenta a la reconstrucción del conocimiento científico, a la investigación de carácter básico y a la preparación de personas que, desde procedencias desiguales y expectativas diferentes, quieren realizar unos aprendizajes encaminados a la capacitación profesional y al enriquecimiento personal y social"*.

Este mismo autor plantea la necesidad de una reflexión acerca de si se puede considerar la igualdad: calidad de la enseñanza = calidad del aprendizaje. Con frecuencia se considera positiva esta relación, asimismo, atender a criterios de calidad cifrados por resultados académicos externos a la misma no es muy adecuado (Santos, 1990, pp. 64-65): *"Decir que una universidad es mejor que otra porque ha obtenido mejores calificaciones en pruebas homologadas exteriores, es una afirmación, al menos, aventurada"*.

Cuando queramos realizar análisis y comparaciones, habrá que tener en cuenta las condiciones de partida, los medios, el contexto, etc. La calidad no puede hacer referencia exclusiva a los logros y resultados, sino también a las entradas y a los procesos (Rodríguez Espinar, 1991y 1996; Weert de, 1990).

En esta línea de trabajo Aspin, Chapman y Wilkinson (1994) consideran diferentes metas perseguidas por los sistemas educativos en la elaboración de su teoría de la calidad. Establecen tres conjuntos de objetivos que se han de contemplar de forma interrelacionada: *comunicación de la civilización, respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos, y, preparación para responder las necesidades de la sociedad*. A su vez, Mortimore (1991) establece que una escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo.

Basándose en las aportaciones de Mortimore (1991) y en las de Aspin, Chapman y Wilkinson (1994), Marchesi y Martín (1999, pp. 31-33) establecen una definición integral de calidad, considerando que: *"... un centro de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro de calidad y un sistema basado en ésta, tiene en cuenta la características de sus alumnos y de su medio social"*.

Con respecto a la calidad de la enseñanza superior en Estados Unidos, Birnbaum (1989) ha expresado tres puntos de vista diferentes sobre la calidad, el punto de vista mentocrático, el social y el individualista. El punto de vista mentocrático se refiere a la calidad basada en la conformidad institucional a las normas universitarias profesionales y se vale de la profesión académica como grupo de referencia. El punto de vista social considera importante el grado en que la institución satisface las necesidades de los colectivos importantes. El punto de vista individualista enfatiza la contribución hecha

por la institución al desarrollo personal de los estudiantes. Birnbaum (1989, p. 33) llega a la siguiente conclusión:

*"Cuando nos centramos en las instituciones, se tiende a esperar que todas ellas presten una especial atención a los valores mentocráticos. Sin embargo, teniendo en cuenta lo limitado de los recursos disponibles, estas perspectivas requieren inevitablemente que se preste menos atención a otros aspectos de la calidad, y por ello disminuye la diversidad del sistema. Se podría argumentar que el sistema americano de enseñanza superior se vería considerablemente debilitado si desapareciese o disminuye cualquiera de estos tres puntos de vista sobre la calidad. La tensión entre los diversos puntos de vista es lo que proporciona la diversidad que protege y fortalece el sistema de enseñanza superior".*

Nosotros entendemos, partiendo del posicionamiento de la UNESCO (UNESCO, 1998 b, p.11-12), que la calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional, que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad de la educación superior.

Yorke (2000) defiende que para conseguir esta nueva cultura es indispensable reforzar la idea de que las universidades son organizaciones que aprenden y deben aprender y no solo que enseñan. Deben adelantarse a las expectativas y deseos de sus clientes y lograr un clima entre sus miembros y unas oportunidades de perfeccionamiento constante.

## **CAPÍTULO II.**

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN  
OTROS PAISES

## 1. EXPERIENCIAS EUROPEAS DE EVALUACIÓN.

La discusión sobre los distintos modos de ejercer el gobierno de las universidades y sobre el control de sus procesos se puede remontar a la Edad Media cuando ya se perfilaron al menos tres modos de ejercer el control de las instituciones (Van Vught, 1995). Un modelo de control externo (la Universidad de París), otro modelo donde los propios académicos ejercían plenamente el gobierno de las instituciones (Universidad de Oxford y Cambridge) y un caso extremo (Universidad de Bolonia), donde los estudiantes controlaban la organización, teniendo incluso la potestad de contratar y despedir a los profesores (Amaral, 1997; Mora, 1998).

A pesar de tener un origen remoto en el tiempo, la evaluación institucional, en el panorama internacional, es uno de los tópicos que atrae la máxima atención en el ámbito universitario (Bricall, 2000; Michavila y Calvo, 2000; Mora, 1998; Salvador, 1997; Tejedor, 1997; Viera, 1997).

En estos momentos existen sistemas de evaluación de la calidad de las universidades en la práctica totalidad de los países europeos. Un informe elaborado por Frazer (1997) revela que prácticamente todos los países de Europa, tanto del *este* como del *oeste*, han establecido agencias para la evaluación de la calidad de la educación superior, aunque la mayoría acaban de iniciar su andadura.

Podemos afirmar que existe un movimiento mundial de interés por el desarrollo de procesos de evaluación institucional que propician un aumento de la calidad por diferentes caminos y que pueden tipificarse en tres modelos que tienen su origen en diferentes países europeos (Salvador, 1997, p. 429; Vieira, 1997, pp. 446-448; Ruiz, 2002, pp. 139-145):

Reino Unido, Modelo "*inglés*". Tradicionalmente las universidades británicas han tenido un amplio margen de libertad para crear y llevar a cabo sus propias formas de evaluación de la calidad. Ejemplo claro de Estado evaluador con objetivos claros de control y vinculados con la financiación. No obstante el gobierno ha ejercido cierto control a través del consejo financiero de la Universidad (Ruiz, 2002, p. 152). Los modelos de evaluación se basan fundamentalmente en indicadores y en evaluaciones externas que pueden propiciar "*rankings*" entre universidades. Los procesos están presididos por el *Universities Funding Council* (UFC), el nivel de clasificación es utilizado solamente para garantizar los recursos. Los indicadores son variables, aunque regularmente incluyen, dentro de la evaluación de pares (*Peer Review*), el análisis de los siguientes aspectos (Vieira, 1997, p. 446):

- a. Equipo, cuadros, "*staff*".
- b. Publicaciones y otros resultados públicos.
- c. Estudiantes.

- d. Recursos externos.
- e. Planes de investigación.
- f. Observaciones generales.

La utilización de indicadores, considerados como datos cuantitativos que muestran el nivel de logro de un objetivo institucional, plantea algunos problemas de adecuación ya que hay bastantes objetivos institucionales de difícil cuantificación y su logro deberá ser comprobado por otras vías (Salvador, 1997, p. 429).

En 1990 se creó un nuevo organismo, la *Academic Audit Unit*, fundada por la Conferencia Británica de Rectores (Committee of Vice-chancellors and Principals, CVCP), con el propósito de ayudar a las universidades en sus responsabilidades para la garantía de la calidad. Se trata de un organismo que inspecciona las universidades por invitación negociada entre ellas (Bricall, 2000, p. 368; Mora, 1998, p. 37). Su función es la metaevaluación, es decir, que sólo evalúa la adecuación de los mecanismos internos de cada institución para asegurar la calidad de la enseñanza y la gestión. La evaluación la realiza un comité externo que se basa en el informe que presenta cada universidad, así como en la propia visita. Los resultados pueden ser públicos si la universidad evaluada lo desea. La *Academic Audit Unit* es un organismo independiente que, en 1992, se integro en el Higher Education Quality Council (HEQC).

Modelo "*francés*". La preocupación en Francia por la evaluación de sus sistema de educación superior se concretó en 1985 cuando se creó *Comité National d' Evaluation* (CNE), órgano que preside el proceso evaluador, cuyos miembros son designados directamente por el propio Presidente de República (Mora, 1998, p. 37). El CNE está constituido, normalmente, por miembros destacados de la comunidad académica y por personalidades de otros organismos del Estado.

El CNE no establece normas, no sugiere acciones ni políticas, solamente da recomendaciones. Trabaja en función de la demanda de las universidades, las cuales a través de cada Rector, hacen un petición formal por escrito de la evaluación de su universidad indicando el papel que esta institución desempeña. A su vez, los responsables de cada una de las unidades de la universidad emiten un informe similar. El CNE designa especialistas externos a la universidad, miembros destacados de la comunidad académica y personalidades de otros organismos del Estado, los cuales pueden ser extranjeros, quienes a través de una metodología y un proceso definido, llegan a la elaboración de un documento final de evaluación que es destinado al Rector. El tiempo de evaluación del proceso es aproximadamente de catorce meses (Bricall, 2000, p. 368; Vieira, 1997, pp. 446-447).

La evaluación incluye todas las actividades de la Universidad y los especialistas se limitan a observar la realidad existente en términos de políticas de contratación, enseñanza, relaciones interdisciplinarias, organización interna y administración de recursos financieros y fuentes de financiación. Son tomadas en consideración las relaciones con las comunidades locales e internacionales, así como la relación existente entre la investigación y la enseñanza (Vieira, 1997, p. 447).

Las universidades francesas han finalizado una primera fase de evaluación y han iniciado la segunda. Esto les ha permitido comprobar el desarrollo de los principales indicadores y la evolución de las medidas de mejora adoptadas. Los resultados que han obtenido ponen de manifiesto la utilidad del sistema de evaluación institucional adoptado. La CNE destaca la necesidad de tener en cuenta el contexto, la situación específica, la evaluación y los objetivos particulares de cada institución evaluada (Ruiz, 2002, p. 146).

Modelo “*holandés*”. Este modelo es uno de los que mayor interés y dedicación ha originado en el panorama internacional en relación con el problema de la calidad en la educación superior.

En 1985 el gobierno holandés hizo publico un documento en el que se definía su nueva política respecto a las universidades. En este documento se introducían planes para desarrollar la autonomía de las instituciones, a la vez que se proponían métodos para aumentar el control de calidad sobre ellas (Westerheijden, 1998). Básicamente el objetivo del informe era el de cambiar el control *ex-ante* de las instituciones por un control *ex-post*, de tal modo que la intervención del Estado se centrará en aquellos casos que fuera preciso.

La filosofía de este modelo es que el gobierno tenga la menor interferencia en las instituciones universitarias, garantizando una mayor autonomía y libertad en su programación (Vieira, 1997, p. 447). En 1987 la Asociación Cooperativa de los Países Bajos (VSNU) implantó un sistema de revisión de la calidad de las universidades holandesas (Bricall, 2000, p. 369). Para ello, al analizar diferentes sistemas de evaluación, se decidió una estrategia institucional y no gubernamental, por la evaluación entre pares (*Peer Review*) y no por la clasificación de instituciones (*Rankings*).

De esta manera las universidades se auto-evalúan; los grupos de pares conducen la evaluación externa y el gobierno supervisa el proceso global. Cada unidad decide la forma en que se auto-evaluará, y la realiza medio año antes de la visita de los evaluadores externos. Éstos pueden ser seleccionados por indicación de los dirigentes académicos, en sus visitas, el Comité de Expertos se relaciona con el personal de la Universidad y, después realiza un informe oral sobre sus observaciones, dialogando con los participantes y con los interesados sobre los puntos fuertes y débiles de la institución. Asimismo, realizan un informe escrito en el que se reflejan las acciones de mejora que debería realizar la Universidad. Las visitas de los evaluadores externos se repiten cada cinco años (Vieira, 1997, p. 447).

Este modelo es el más difundido en Europa y en América Latina, teniendo en cuenta, lógicamente, las características de cada país, e incluso de cada universidad. La difusión de este modelo está justificada, ya que, propicia la complementariedad de lo formativo y de lo sumativo, la mejora y el control, la autonomía y la evaluación externa, etc. En él se desgaja la financiación, mediante la elaboración de planes estratégicos como plataforma de diálogo entre administradores universitarios y políticos, de la calidad centrada en proyectos y en estrategias de mejora (Salvador, 1997, pp. 429-430).

Las experiencias acumuladas durante desde el comienzo de los procesos de evaluación de la calidad de las universidades holandesas, ha puesto de manifiesto sus fortalezas, así como algunas debilidades, sobre las cuales se están llevando a cabo acciones de mejora. En el modelo de evaluación se destaca la relevancia de la evaluación externa que ha ejercido efectos positivos sobre las universidades. La evaluación externa de la calidad ha promovido un mecanismo interno de garantía de ésta. El desarrollo de los procesos de evaluación evidencia el riesgo de uniformidad frente a la diversidad necesaria, en función de las características de las instituciones y de las especificidad de su contexto. En este sentido las orientaciones tienden a desarrollar la promoción de la diversidad y llevar a cabo evaluaciones más ajustadas a las condiciones particulares de las instituciones (Ruiz, 2002, pp.148-149).

Según Vroeijenstijn (1996, pp. 116-120) en Europa podemos tipificar las experiencias evaluadoras en cuatro grupos de países:

- a. Los países que tienen una amplia experiencia (Reino Unido, Francia y Holanda), que son los promotores de los tres modelos analizados anteriormente.



- b. Los que tienen una experiencia media (Bélgica flamenca, Dinamarca, Suecia y Finlandia).
- c. Los que están en proceso de discusión del sistema a implantar con proyectos experimentales de ámbito europeo o los que están en una primera aplicación general de proyectos de evaluación (España, Portugal, algunos Länder alemanes, Austria y Suiza). España ya ha terminado esta primera aplicación, *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (R.D. 1947/1995) y ahora comienza la segunda fase, *II Plan de la Calidad de las Universidades* (R.D. 408/2001).

Países en los que apenas se han iniciado discusiones sobre el tema (Italia, Grecia, Bélgica francófona, países del Este y Centroeuropa).

En los programas de evaluación institucional, a nivel europeo, hay un predominio del denominado "modelo holandés", aunque con las necesarias adaptaciones y conceptualizaciones a cada país (véase tabla II.1). Así, por ejemplo, en España se contempla la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión, siendo la unidad de evaluación las titulaciones. Por el contrario, en Portugal sólo se estudia la enseñanza y la unidad de evaluación son las diversas materias.

Tabla II.1.1. Tipificación de los países europeos por sus experiencias en evaluación de la educación superior (Adaptado de Salvador Blanco, 1997)

País	Órgano/ Agencia	Objetivos	Ámbito	Temas	Proceso	Recursos financieros	Indicadores
<b>GRUPO DE PAÍSES CON AMPLIA EXPERIENCIA</b>							
Reino Unido	Consejo para la calidad de la enseñanza superior Consejo de Financiación	Meta-evaluación Calidad interna Sistema de administración Responsabilidad Control de calidad	Auditorías institucionales Evaluación de las titulaciones	Procesos y políticas específicas para la garantía interna de la calidad Enseñanza Investigación (por separado)	Autoevaluación Evaluación pares Visita de campo Autoevaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin consecuencia directa Consecuencia con la financiación	Sí Sí
Francia	Comité Nacional de Evaluación (CNE)	Control de calidad Responsabilidad Evaluación de los contratos con el gobierno	Evaluación de titulaciones	Enseñanza Investigación Extensión (combinados)	A) Institucional Cuestionarios y visitas de campo B) Autoevaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin consecuencia directa, salvo en contratos con el Gobierno Sin consecuencia	Sí
Países Bajos	Asociación de Universidades	Mejora de la calidad Responsabilidad Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza Investigación (por separado)	Autoevaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin conexión directa	No
<b>GRUPO DE PAÍSES CON EXPERIENCIA MEDIA</b>							
Bélgica Flamenca	VLIR	Mejora de calidad Responsabilidad Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin conexión directa	No
Dinamarca	Centro de Evaluación Gubernamental	Mejora de calidad Responsabilidad Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Propuestas de conexión	No
Suecia	Escritorio de Cancilleres de las Universidades	Mejora de calidad Responsabilidad Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin consecuencia directa	No
Finlandia	Ninguna	Mejora de calidad Responsabilidad Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Propuesta de conexión	No

<b>GRUPO DE PAÍSES EN FASE DE IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE EVALUACIÓN</b>						
	Fundación de las universidades portuguesas	Mejora de calidad (rendición de cuentas) Autorregulación	Materias	Enseñanza	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Propuestas de conexión
Portugal		Mejora de calidad (rendición de cuentas) Autorregulación				No
España	Consejo de Universidades	Mejora de calidad (rendición de cuentas) Autorregulación	Titulaciones	Enseñanza Investigación Gestión	Auto-evaluación Evaluación pares Visita de campo	Sin consecuencias directas
Alemania	No existe un órgano evaluador. Iniciando el debate					
Austria	Iniciando el debate. Sin actividades formales					
Suiza	Iniciando el debate. Sin actividades formales					
Noruega	En discusión. El Instituto de Estudios e Investigaciones en Educación Superior (NAFV) es el encargado del desarrollo					
<b>GRUPO DE PAÍSES CON Poca O NULA EXPERIENCIA EN SISTEMAS DE EVALUACIÓN</b>						
Italia	Se está discutiendo la adopción del modelo francés.					
Grecia	No hay un sistema nacional de evaluación institucional de la calidad. Inspiración en el modelo francés					
Bélgica Francófona	Ninguna agencia					
P. del Este y Centro	Muchas iniciativas para la creación de sistemas nacionales de evaluación de la calidad en el marco de las ayudas de la Comunidad Europea					

Tabla II.1. (continuación)

## 2. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN AMÉRICA.

En el continente americano, el desarrollo de la evaluación institucional ha seguido los mismos patrones que el continente europeo, desarrollándose modelos basados en dos direcciones (Salvador, 1997, pp. 432-434):

1) Modelos similares al *"inglés"*, en aquellos países en los que la evaluación va a la búsqueda de la acreditación, en muchos casos por la abundancia de universidades privadas. Este modelo es típico de los Estados Unidos. Estos modelos tienden al uso de indicadores y pueden dar lugar a los tan temidos o deseados *rankings* de universidades. Los países que siguen estos modelos tienden a potenciar los elementos de control frente a los de mejora.

2) Experiencias evaluativas que adoptan las directrices de la autorregulación y, fundamentalmente, siguen el *"modelo holandés"*. El rasgo característico de las universidades que usan este modelo, es su promoción desde los gobiernos y la amplia acogida por parte de la comunidad universitaria.

A continuación se describen los modelos seguidos por algunos países del continente americano.

### 2.1. La acreditación norteamericana.

La acreditación es la forma más antigua de evaluación de la calidad en las universidades estadounidenses, públicas y privadas<sup>(1)</sup>. La acreditación la realizan agencias especializadas, organismos de carácter privado sustentados por las propias universidades. La principal misión de este proceso es la de promover las mejoras e identificar las instituciones y programas que están alcanzando las propias metas que se han establecido (Kells, 1988).

La acreditación es solicitada de forma voluntaria por las universidades, y aunque no son obligatorias, existen una serie de beneficios que no se obtienen si se carece de la pertinente acreditación. Hay dos tipos de acreditación: la **institucional** y la de **programas**. En la primera se acredita a una institución como un todo (programas docentes, actividad investigadora, servicios a estudiantes, servicios administrativos, etc.), el segundo tipo de acreditación se refiere a la evaluación de programas académicos específicos de tipo profesional, con la intención de certificar la calidad de la formación de esos programas para el ejercicio profesional (Mora, 1998, p. 35).

Existen varias agencias regionales que realizan las certificaciones del primer tipo, es decir las institucionales, y más de cuarenta agencias de acreditación especializadas en programas. En los procesos

---

<sup>(1)</sup> En 1847 se inició el proceso de acreditación de las facultades de Medicina y en 1885 la acreditación global de las universidades de Nueva Inglaterra, poco a poco se extendió a otras titulaciones y regiones.

de acreditación hay unos rasgos básicos, que están siendo importados a Europa y se están introduciendo en la base de los actuales procesos de evaluación europeos. La acreditación o certificación sigue unos pasos (Mora, 1998):

1) La institución o programa que desea ser acreditado presenta un auto-estudio realizado en la propia institución en el que se describe y se auto-analiza.

2) Un equipo de evaluación formado por expertos elegidos de otras instituciones, visita la universidad o programa, evaluándola con los datos aportados en el auto-estudio presentado y con las normas de cada agencia. Como resultado a esta fase se elabora un informe que se envía a la propia institución y a la agencia de acreditación.

3) La institución o el programa, responde formalmente al informe del equipo de evaluación.

4) La comisión de acreditación de la agencia decide conceder, denegar o confirmar la acreditación a la luz del auto-estudio, del informe del equipo y de la respuesta de la institución.

Los procesos de acreditación tienen que ser confirmados cada diez años, pero se han activado mecanismos impuestos desde las propias agencias, para que las propias instituciones estén comprobando continuamente el funcionamiento de la institución y de sus programas.

Tras muchos años de aplicación de estos procesos en los Estados Unidos, hay un debate sobre la adecuación de los mismos y la utilidad de los procesos. Una de las consecuencias de los procesos es que las universidades han automatizado las acreditaciones por una aplicación reiterada de las mismas, por lo que las certificaciones tienden a ser unos procesos burocráticos de interés decreciente. Para superar estas dificultades se ha propuesto reconvertir los procesos de acreditación en procesos de auditoría de la calidad, es decir, en procesos de meta-evaluación de la calidad (Mora, 1998, p. 36).

## **2.2. La evaluación institucional en Brasil y en Chile.**

Las universidades de Brasil serían un caso típico de influencia del "modelo holandés". La evaluación institucional se sitúa en el marco de la Carta de Recife, desarrollándose a través del Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras –PAIUB- (Ministério da Educação, 1994), y se concreta en la puesta en marcha del programa de evaluación institucional por una gran parte de las universidades públicas y privadas, apoyado por el Ministerio de Educação. El sistema de evaluación institucional de las universidades chilenas, también sigue el modelo holandés (Espinosa et al, 1994; Kells, 1993) con un amplio desarrollo sobre el tema.

## **2.3. La evaluación institucional en Argentina.**

En Argentina se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (C.O.N.E.A.U.), dependiente del Ministerio de Cultura y Educación. Los inicios de la evaluación institucional se sitúan en 1996, en donde se inicia la evaluación de las universidades siguiendo un modelo basado en la autoevaluación o evaluación interna, seguida de una evaluación externa (pares); y por otro lado, se pretende establecer un sistema de acreditación que garantice la calidad de las universidades. En 1998 se crea un convenio de evaluación institucional con un sistema de acreditación universitaria a nivel nacional.

#### **2.4. La evaluación institucional en Centroamérica.**

En las universidades centroamericanas se está produciendo un debate en torno a los fines y a los objetivos que deben cumplir dichas universidades, auspiciado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano, que pretende, en primer lugar la acreditación y homologación de los diferentes estudios.

En Honduras se está promoviendo un plan de evaluación institucional integral, promovido por el Consejo de Educación Superior con la intención de conseguir un plan de desarrollo que configure la Universidad del 2010. Los pasos seguidos en el proceso ha tenido como base la creación de grupos de discusión que identifiquen las áreas problemáticas y la priorización de problemas, de cara a establecer las propuestas de mejora que permitan desarrollar una oferta académica racional, ordenada en el conjunto de las universidades y en consonancia con las necesidades de la Universidad del siglo XXI (Salvador, 1997).

### 3. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN EN AUSTRALIA.

Por último vamos a analizar brevemente el **sistema de evaluación australiano**, ya que merece una especial distinción, por su localización geográfica y organización, a pesar de estar al margen de los modelos que hemos analizado en Europa y América. En Australia existe una agencia estatal H.E.R.D.S.A. (*Higher Education Research and Development Society*), que sigue las recomendaciones de la C.T.E.C. (*Commonwealth Tertiary Education Comision*), que es la organización responsable de la educación superior. Esta institución prepara la metodología de las revisiones que deben realizar las universidades, de modo que el control sobre las mismas se ejerce solicitando sus auto-evaluaciones cada tres años (Bricall, 2000, p 367).

#### 4. SÍNTESIS DE LAS EXPERIENCIAS ANALIZADAS.

Para finalizar este apartado en el que hemos considerado las experiencias de evaluación de la calidad de la educación superior en otros países, establecemos unas líneas generales siguiendo a Salvador (1997), en torno a la cuales podríamos destacar las dos principales modos de evaluación institucional:

1) Los modelos utilizados en universidades sostenidas con fondos públicos.

En su mayoría utilizan modelos que combinan la autorregulación o auto-evaluación (comités internos) con el contraste mediante la evaluación externa (pares) y tienen como objetivo fundamental la rendición de cuentas y la mejora de la calidad de la educación como servicio público. Pero en los últimos años hay una tendencia bastante generalizada, por parte de los gobiernos, a pasar de modelos centrados en la mejora a otros modelos basados en el control para la acreditación, generalmente, mediante el uso de indicadores.

2) Los modelos empleados en las universidades privadas.

En ellas el cliente más directo es el alumno, que costea la práctica totalidad de los estudios. Los modelos más utilizados son los conocidos como los de "calidad total", con todas las limitaciones que deben ponerse a dichos modelos en educación. Estos modelos utilizan la auto-evaluación, los indicadores de calidad y los proyectos de mejora en el contexto del plan específico de calidad. Los objetivos fundamentales de estos modelos serían la satisfacción de los clientes y la mejora.



## **CAPÍTULO III.**

### **EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA**

## 1. ASPECTOS PREVIOS.

La necesidad actual de evaluación de la calidad universitaria en España es consecuencia de la profunda transformación de la enseñanza superior que se ha desarrollado en nuestro país en los últimos veinte años (Michavila y Calvo, 1998; 2000). La demanda masiva de estudios universitarios, en el periodo mencionado, y el interés social que han adquirido las actividades de Investigación y Desarrollo, a las que se concede un gran valor estratégico, han favorecido éstos procesos.

	<i>Ámbito Administrativo</i>	<i>Ámbito universitario</i>	
		<i>Actividades del Consejo de Universidades/ Consejo de Coordinación Universitaria</i>	<i>Actividades de la Unión Europea</i>
<i>1990-1991</i>		<i>Debate sobre el alcance de la evaluación orientado a mejorar la calidad</i>	
<i>1992-1994</i>	Programa ESMU	Programa Experimental de Evaluación	
<i>1994-1995</i>	<i>Aprobación del Plan Nacional de Evaluación (5 años de duración)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Valoración del Programa Experimental</i></li> <li>- <i>Acuerdo del Consejo de Universidades por el que se propone al gobierno un Plan Nacional de Evaluación</i></li> <li>- <i>Coordinación del Proyecto Piloto Europeo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Proyecto Piloto Europeo</i></li> <li>- <i>Conferencia final del Proyecto Piloto Europeo</i></li> </ul>
<i>1996-1997</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>I Plan Nacional de Evaluación (1ª convocatoria)</i></li> <li>- <i>Participación directa en el Plan de algunas Comunidades Autónomas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Desarrollo del I Plan de Evaluación</i></li> <li>- <i>Primer informe sobre la calidad de las universidades</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Propuesta de recomendaciones de la Comisión de la Unión Europea sobre garantía de la calidad de la enseñanza superior</i></li> </ul>
<i>1998-2001</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>2ª y 3ª Convocatoria del Plan Nacional de Evaluación</i></li> <li>- <i>Constitución de las Agencias Regionales de Evaluación</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Desarrollo del I Plan de Evaluación</i></li> <li>- <i>Informes sobre la calidad de las universidades</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Modelo Europeo de Evaluación</i></li> <li>- <i>Creación Red Europea Agencias de Evaluación</i></li> </ul>
<i>2002-2006</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>II Plan Nacional de Evaluación (5años)</i></li> <li>- <i>Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Desarrollo del II Plan de Evaluación</i></li> <li>- <i>Informes sobre la calidad de las universidades</i></li> <li>- <i>Certificaciones-acreditaciones (Agencia Nacional)</i></li> </ul>	

Tabla III.1. Cronología de la evaluación de la universidad en España (Fuente: Bricall, 2000).

*Estos dos aspectos, demanda de estudios e interés social, ya eran características esenciales de nuestro sistema universitario, cuando empezaron los primeros programas de evaluación con pretensiones experimentales, los cuales dieron lugar a diferentes esfuerzos hasta derivar en el actual Plan Nacional, el cual ha sido renovado hasta el curso académico 2005/06, a través del Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades.*

*El camino seguido en estas dos últimas décadas, se analiza en los siguientes apartados, enumerando las experiencias que se han desarrollado en nuestro país (ver tabla III.1).*

## 2. EL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.

*El pleno del Consejo de Universidades, aprobó en su reunión en la Universidad de Cádiz en septiembre de 1992, una resolución por la que se ponía en marcha un Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario, que se desarrollo durante los años 1993 y 1994 (Consejo de Universidades, 1993, 1994 y 1995). Este proyecto intentó suplir el vacío legal de la LRU (1983) en relación con la evaluación institucional.*

El propósito del programa era poner a prueba una metodología de evaluación institucional, inspirada en las experiencias internacionales, que habían sido previamente objeto de estudio en diferentes ocasiones a iniciativa de la Secretaría General del Consejo de Universidades (Rodríguez Espinar, 1997a), con la participación de expertos internacionales, así como, de responsables de la administración universitaria.

*En él se trataba de ensayar los mecanismos habituales de evaluación institucional adaptados a la realidad de las universidades españolas, evaluando la enseñanza, la investigación y la organización y la gestión. Se consideró como unidad de evaluación de la enseñanza la titulación, para evaluar la investigación se eligió como unidad a evaluar el área de conocimiento, y para el seguimiento de la organización y de la gestión se consideró como unidad la universidad, con una consideración global de la misma (Rodríguez Espinar, 1997a).*

En este proyecto, intervinieron 17 universidades españolas, estableciéndose tres niveles diferentes de participación, en función de su implicación. En el nivel I, participaron las 17 universidades con el objetivo de construir un sistema de indicadores que evaluara aspectos globales del rendimiento de la Universidad en su conjunto. En el nivel II, participaron 6 de las 17 universidades, en él se evaluaron determinadas titulaciones y áreas de conocimiento de cada universidad y se utilizaron indicadores más precisos. El nivel III, en el que participaron 3 universidades de las 6 que formaron parte del nivel II, se diseñó de manera que los resultados de la evaluación del segundo de los niveles se pudieran completar con elementos de juicio de expertos externos, así como, con el análisis cualificado de entrevistas en profundidad a diferentes miembros de la comunidad universitaria (Consejo de Universidades, 1995, p. 16).

*La estructura organizativa del Programa Experimental estaba formada por un Comité de Coordinación, formado por los rectores de las 17 universidades participantes y el Secretario General del Consejo de Universidades. Asimismo, se constituyó un Comité Técnico, formado por miembros del Consejo de Universidades y expertos en evaluación. Este Comité fue el encargado de organizar el*

programa, elaboró los protocolos de evaluación, preparó la documentación y homogeneizó el proceso entre las diferentes universidades participantes. A su vez, se creó un Comité de Evaluación, que se constituyó en cada una de las universidades evaluadas, el cual estaba presidido por el Rector e integrado por técnicos de las universidades y responsables académicos (Consejo de Universidades, 1995; Rodríguez Espinar, 1997a).

Los procesos de evaluación comenzaron a principios de 1993 y finalizaron en julio de 1994, haciéndose públicos los resultados en septiembre de 1994, durante el desarrollo de un curso de verano en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.

El programa estableció como objetivo de la evaluación la mejora de la calidad de la institución, invitando, por tanto, a la comunidad universitaria a participar activamente en el proceso con ideas y con soluciones, adaptando como mecanismo central del proceso, la **autoevaluación**. Se consideró que el autoestudio, que realizaba cada unidad evaluada, tenía un papel esencial en el proceso. La participación de diecisiete universidades permitió construir un sistema de indicadores globales, necesarios para estudiar el rendimiento de cada institución (Michavilla y Calvo, 2000).

Para desarrollar el proceso, en cada universidad participante, el Comité de Evaluación, que era el responsable interno del proceso de evaluación, siguiendo las indicaciones del Comité Técnico, realizó el autoestudio y elaboró un informe sobre cada unidad evaluada en su Universidad. Más adelante el informe elaborado por el Comité de Evaluación fue contrastado por un Comité Externo formado por miembros del Comité Técnico, quienes comprobaron si el autoestudio, coincidía con la información obtenida en las visitas a las unidades evaluadas y con la información lograda en las entrevistas realizadas a las partes implicadas en el proceso (Rodríguez Espinar, 1997a).

La financiación del programa corrió a cargo de cada universidad participante, por lo que se refiere a los gastos internos; y la Secretaría General del Consejo de Universidades subsanó los gastos de coordinación. El nivel de cumplimiento de objetivos y tareas previstas en el programa se estimó en un 80%. El déficit afectó, principalmente, a las evaluaciones del campo de la investigación y de la gestión, por no haber podido completarse la evaluación externa (Consejo de Universidades, 1995, p. 18).

La complejidad y volumen del proyecto hace inviable aquí una exposición detallada del mismo. En el trabajo de García (1995), se ofrece tanto el marco teórico de referencia, como planteamiento operativo adoptado para la evaluación de la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria. Por su parte, el propio Informe del Comité Técnico de la Secretaría General del Consejo de Universidades, analiza detalladamente, los resultados del programa, especialmente los de carácter metodológico, que confirman la adecuación del modelo adoptado, y sugieren una serie de modificaciones a efectos de una eventual extensividad del mismo. Algunas de las conclusiones aportadas en el citado Informe final del Plan Experimental son las siguientes:

1. En relación con la estructura de la evaluación:
  - Ensayar la pertinencia y adecuación de un Comité de Coordinación del Plan (Ministerio-Consejo de Universidades-Universidades participantes).
  - Ensayar la pertinencia y adecuación de un Comité Técnico del Plan.
  - Ensayar la pertinencia y adecuación de los Comités de Evaluación de la Universidad.
  - Ensayar la pertinencia y adecuación de los Comités de Evaluación de la titulación.

2. En relación al diseño de instrumentos de evaluación:
  - Elaborar y aprobar un Protocolo-Guía de evaluación global e interna, tanto de la Enseñanza, como de la Investigación y Organización de la universidad participante.
  - Elaborar y probar el Protocolo-Guía de evaluación interna y externa (sin visita in situ) de la enseñanza y de la gestión a nivel de una titulación concreta.
  - Elaborar Protocolos de evaluación de la Investigación y Procesos de toma de decisión.
  - Elaborar y probar la Guía de visita e informe externo del funcionamiento general de la titulación en el contexto general de la universidad.
  
3. En relación a los procesos de evaluación.
  - Verificar la viabilidad de la obtención de la información requerida en el proceso de evaluación en cada una de las universidades participantes.
  - Ensayar la obtención de datos sobre la producción de investigación a partir de una unidad externa a las propias universidades.
  - Ensayar la realización de autoestudios.
  - Ensayar la realización de informes externos sobre la Enseñanza sin visita in situ.
  - Ensayar metodológicamente la visita externa en el contexto de contenido ya referenciado.
  - Comprobar, entre otras, la operatividad funcional de comunicación a la luz de estructura evaluativa adoptada.

Se estimó que el programa experimental español había cumplido satisfactoriamente sus objetivos y constituía una base sólida para diseñar un programa definitivo, siempre que se simplificaran los procedimientos del *Programa Experimental* (Consejo de Universidades, 1995).

### 3. EL PROYECTO PILOTO EUROPEO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

En otros países europeos como Francia, Holanda, Dinamarca y Suecia, fueron desarrollándose diferentes modelos de evaluación acordes con las nuevas leyes de educación superior que se habían establecido. Pero en España, la *LRU* (1983), vigente en aquel momento, no hacía referencia a éstos modelos en los artículos relacionados con la evaluación institucional de las universidades; tan sólo en los artículos 45.3. y 45.4. se hace mención a la obligación de las universidades a contemplar en sus estatutos procedimientos de evaluación de la actividad docente e investigadora de su profesorado.

Así, en el artículo 45.3., aparece: *“Los estatutos de la universidad dispondrán de procedimientos par la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos (...)”*.

A su vez, en el artículo 45.4., queda reflejado lo siguiente: *“Los Departamentos elaborarán anualmente una Memoria de su labor docente e investigadora, que será hecha pública por la Universidad en la forma que establezcan sus Estatutos”*.

A pesar de este vacío legal, con la entrada en la Unión Europea, y con la exigencia de que las instituciones universitarias europeas tengan un nivel de calidad lo más homogéneo posible, se toma conciencia en nuestro país de la necesidad de establecer mecanismos que permitan la autorregulación y la búsqueda de la mejora de la calidad de las universidades.

Esto provoca que en 1994, coincidiendo con la conclusión del Programa Experimental español, la Unión Europea ponga en marcha un *Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Superior* (Comisión Europea, 1994), el cual ha permitido desarrollar un Modelo Europeo para la evaluación de la calidad en la educación superior (Bricall, 2000, p. 374).

El *Proyecto Piloto Europeo*, estaba auspiciado por la Unión Europea y contó con la participación de cincuenta universidades y titulaciones de todos los estados. Por parte española, participaron las Universidades de Granada y Carlos III, con las especialidades de Biblioteconomía y Documentación; y las universidades Politécnica de Catalunya y Universidad del País Vasco, con la titulación de Ingeniería Superior de Telecomunicación.

Se desarrollo, el citado proyecto, en el bienio 94-95, y la participación española estuvo situada entre septiembre de 1994 y septiembre de 1995. La Conferencia Final del mismo tuvo lugar en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria en diciembre de 1995, coincidiendo con la Presidencia Española de la Unión Europea.

Con este esfuerzo se pretendía sensibilizar a las comunidades universitarias de los países participantes sobre la necesidad de difundir procesos de evaluación, dar una dimensión europea a los mismos, mejorar y homogeneizar los procedimientos nacionales y contribuir al reconocimiento entre estados de los periodos de estudio realizados en el exterior (Michavila y Calvo, 2000, p. 131).

Para la ejecución del Proyecto se creó un Comité de Gestión a nivel comunitario, con dos secretarías regionales, responsable de la organización y coordinación del programa. En cada uno de los países participantes se constituyó un Comité Nacional compuesto por representantes de las administraciones nacionales, de la comunidad académica y de las organizaciones profesionales relacionadas con las ramas científicas que se evaluaron (Consejo de Universidades, 1995, p. 19).

El Comité Español del Proyecto Europeo estuvo constituido tanto por representantes de la Administración Pública, de la comunidad académica, de organizaciones profesionales, como por expertos en evaluación y por profesionales de reconocido prestigio de las disciplinas que se evaluaron, y utilizó los servicios del Consejo de Universidades. Asimismo, los encargados de la evaluación externa eran expertos en evaluación o en las disciplinas científico-docentes (Bricall, 2000).

La metodología del proyecto era de carácter mixto (autoevaluación y evaluación externa), a la que se incorporaron elementos de los sistemas que ya existían en Europa. Se procuró la homogeneización de la aplicación del proceso a través de la publicación de una Guía de Evaluación, en la que se recogían los puntos a evaluar y los criterios y procedimientos que se debían seguir en el desarrollo del proceso. Cada país realizó las adaptaciones a la Guía que consideró pertinentes, en función de las peculiaridades de sus sistemas universitarios (Consejo de Universidades, 1995). Con esta adaptación de la Guía a las necesidades de cada país, y en concreto, al nuestro, se pretendían cubrir algunas de las carencias del Programa Experimental español (Bricall, 2000, p. 375).

El objetivo de esta experiencia se centraba en el ensayo una metodología general común que pusiera de manifiesto su pertinencia a la luz de los elementos diferenciadores que conforman a cada uno de los sistemas universitarios, universidades y titulaciones participantes. Los elementos definidores de esta metodología eran (Rodríguez Espinar, 1997a):

- El contenido de la evaluación, que se centró exclusivamente en la Enseñanza.
- El Autoestudio, que constituye la pieza clave del proceso, se realiza a través de un Protocolo-Guía común para las titulaciones españolas que participaban en el proceso, siguiendo las directrices del Comité de Gestión europeo.
- Se introdujo la visita *in situ* e informe de Evaluación de un Comité de Expertos Externos.
- Se constituyó un Comité de Expertos Externos (CEE) para cada titulación, formado por cinco miembros (uno extranjero).
- Se introdujo la fase de reacción de la titulación al informe del CEE.
- Se constituyó un Comité Nacional de Evaluación.

Esta segunda experiencia de evaluación descrita permitió elaborar un protocolo de evaluación interna de la enseñanza a partir de la valoración de la experiencia del Plan Experimental, profundizar en el proceso de evaluación interna en dos universidades, las cuales ya habían participado en el Plan Experimental, y practicar la evaluación externa (*peer review*) empleando una metodología similar a la utilizada en los modelos de evaluación institucional holandés y británico.



En una recopilación de la Secretaría General del Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1995, pp. 18-19), se establecen las aportaciones del *Proyecto Piloto Europeo*, siendo las más relevantes:

*"Algunos de los déficits del Programa Experimental se han cubierto mediante la participación española en el Proyecto Piloto Europeo (...). La metodología de este proyecto ha sido básicamente idéntica a la del Programa Experimental; si bien la evaluación se ha centrado en la enseñanza y sólo incluye temas de investigación y gestión universitarias directamente relacionadas con la calidad de la docencia de las titulaciones evaluadas".*

La mayoría de los especialistas en esta temática están de acuerdo que no existe necesariamente una relación entre los indicadores de rendimiento y la calidad (Consejo de Universidades, 1998; Rodríguez Espinar, 1997b), ya que estamos tratando de un tema mucho más profundo que la simple medida de los resultados. Es decir, se engloban los recursos, la calidad del cuerpo docente y de la calidad del equipo y los laboratorios y centros profesionales. Es preciso, a su vez, mirar a los procedimientos cuando se están evaluando la calidad, así como contemplar los resultados pero desde una perspectiva de visión muy amplia, es decir, analizando los resultados en forma de éxito-alumno y relaciones éxito después del curso y, las medidas de satisfacción del cliente. De esta manera la evaluación no debería ser solamente sobre las medidas de los resultados, sino debería también interesarse en la calidad de los resultados obtenidos y la calidad del procedimiento educativo.

Bajo ningún concepto el proyecto piloto tenía como meta establecer una clasificación de las instituciones (*rankings*) por la calidad de la enseñanza en disciplinas específicas, sino más bien organizar la transferencia de la experiencia en los métodos de evaluación, añadiendo elementos para la construcción de la *"Dimensión Europea"*.

#### 4. EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

El Pleno del Consejo de Universidades, en su sesión del 25 de septiembre de 1995, celebrada en la Universidad de Zaragoza, acuerda proponer al gobierno un Plan Nacional de Evaluación de las Universidades. Tras la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, el Gobierno acordó mediante el *Real Decreto de 1 de diciembre de 1995, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU), la aprobación del citado Plan.

La primera convocatoria a propuesta del Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 1995) se realizó desde el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la *Orden de 21 de febrero de 1996*, y a propuesta del Secretario General del Consejo de Universidades, y una vez oído el Comité Técnico del Plan Nacional, se resolvió por *Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 30 de octubre de 1996*.

En el año 2001, a través del *Real Decreto 408/2001, de 20 de abril*, se establece el *II Plan de la Calidad de las Universidades*, el cual tendrá una duración de seis años. De esta manera, se continúa el desarrollo de la evaluación institucional de la universidad española, en la misma línea.

Las características más destacables del Plan, desde el punto de vista de la política evaluativa son (Rodríguez Espinar, 1997a, pp. 10-11):

- Tiene una clara orientación a la mejora de la calidad. Se supera la controvertida polémica sobre la finalidad de la evaluación: rendición de cuentas frente a la mejora de la calidad, al desligarse la evaluación de consecuencias directas de financiación o de acreditaciones administrativas.
- La participación de las universidades es voluntaria. El Plan considera, que no es posible una cultura de evaluación y de mejora de la calidad bajo una presión directa de obligatoriedad en un sistema tan heterogéneo y en periodo de consolidación, como es el universitario.
- Se conceden ayudas económicas para llevar a cabo el proceso de evaluación, en función de los proyectos que las universidades presenten. La *Orden de 21 de febrero de 1996* (BOE 28-02-96), abrió la primera convocatoria de ayudas, originándose una respuesta amplia de las universidades.
- Intenta aunar las competencias que las comunidades autónomas tienen sobre la enseñanza universitaria, con la adopción de un marco de referencia único y consensuado, al menos en los inicios del proyecto.

Desde el punto de vista científico-técnico, la evaluación que se proponía destacaba en (Rodríguez Espinar, 1997a, p.11):

- Su comprensividad. El objeto de la evaluación, no sólo es la enseñanza, sino que se controla la investigación y los servicios, así como la gestión de la propia universidad. Tomando como base las experiencias que se habían desarrollado en el Plan Experimental español en el bienio 1992-94 (Consejo de Universidades, 1993 y 1994).
- Se consideran como unidades de evaluación de la enseñanza y de la investigación la titulación y el departamento (área/s de conocimiento), respectivamente. De esta manera el usuario (alumnado) tiene como referente la titulación que estudia, y para el profesorado la perspectiva organizativa de su trabajo científico tiene como referente al departamento.
- Se emplean metodologías homologables con las utilizadas en los sistemas de evaluación internacionales más reconocidos: Autoevaluación seguida de la Evaluación Externa.

El Plan Nacional se gestiona desde la Secretaría General del Consejo de Universidades, a través de una oficina de gestión y con la asistencia de un Comité Técnico (*Orden de 13 de marzo de 1996*, BOE 19-03-1996).

La principal diferencia, entre este *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (PNECU), con casi todos los anteriores proyectos, es su carácter no experimental. El PNECU (Consejo de Universidades, 1999) utiliza metodologías de evaluación empleadas en otros países de la comunidad europea, se combina la **autoevaluación** (*self-evaluation*) con la **evaluación externa** (*peer review*).

La Autoevaluación es un proceso interno que lleva a cabo la propia Institución. Es una reflexión participativa y en profundidad sobre la realidad de su institución en relación con la calidad. Dentro de este proceso debemos distinguir la fase de recogida de información, la fase de reflexión/valoración de esta información y, finalmente, la fase de elaboración del Autoinforme donde se substancian las valoraciones y propuestas de mejora.

La Autoevaluación va seguida de la Evaluación Externa como complemento necesario para cubrir adecuadamente los objetivos de toda Evaluación Institucional. Esta fase, que llevan a cabo evaluadores externos a la institución, tiene una primera etapa de recogida de información, donde el informe de Autoevaluación es un elemento esencial, una segunda de reflexión/valoración y una tercera en donde se elabora el Informe Externo. De esta manera, el ciclo cubre, adecuadamente, dos premisas fundamentales de la evaluación institucional: mejorar la calidad de la institución y rendir cuentas ante la comunidad del adecuado uso de los recursos asignados al cumplimiento de los fines previstos. (Consejo de Universidades, 1999, pp. 4-6).

Un Programa de evaluación de la calidad universitaria, para ser eficaz, tiene que cumplir dos objetivos (Consejo de Universidades, 1999, p. 16):

- a) Permitir a la Universidad evaluada detectar sus puntos fuertes y débiles, de manera que esta información le sirva a la institución para mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación para mejorar sus actuaciones.

- b) Posibilitar que las entidades que financian las universidades y los usuarios de éstas (estudiantes, empresas e instituciones interesadas en la enseñanza superior y en la investigación y el desarrollo) tengan una información objetiva y fiable del nivel alcanzado por la institución.

De los anteriores objetivos, deducimos que la responsabilidad social de una institución universitaria no se agota en el cumplimiento formal de sus normas de funcionamiento y sus obligaciones institucionales, sino que debe abarcar, también, un alto nivel de autonomía institucional, la obligación de perseguir activamente la excelencia académica y los niveles más altos de calidad en todos los servicios que presta.

El proceso de evaluación de la calidad, que propone el Plan Nacional, tiene tres grandes fases (Consejo de Universidades, 1999, pp. 16-20):

**a) Autoevaluación.**

Es un mecanismo a través del cual la comunidad universitaria, por medio de un proceso reflexivo y participativo, describe y a la vez analiza su institución. En el desarrollo de la autoevaluación, la implicación y la participación de la universidad es fundamental, para la mejora de la calidad de la misma.

Los encargados de desarrollar los procesos de evaluación, en esta fase, son los Comités de Autoevaluación, compuestos por una serie de personas, con competencias en cada uno de los tres ámbitos evaluados (enseñanza, investigación y gestión de los servicios). Los miembros del Comité de Autoevaluación deben ser miembros de la titulación o unidad evaluada, y en su composición deben englobarse miembros de todos los estamentos de la comunidad universitaria, es decir, responsables académicos, profesores, personal de administración y servicios y estudiantes.

El Comité de Autoevaluación tendrá un presidente, que será el encargado de establecer los contactos con el Comité de Expertos Externos y el Comité de evaluación de la universidad. El presidente será el encargado de coordinar el informe de autoevaluación a realizar por el Comité.

La autoevaluación comienza con la recogida y con la sistematización de la información sobre la unidad que se vaya a evaluar. Esta información puede ser diversa englobando estadísticas, datos de gestión, documentos, opiniones, etc. El análisis debe reflejar los *inputs*, los procesos y los resultados, y se plasmará en el Autoinforme. Las unidades técnicas o de soporte a la evaluación y control de la calidad de la institución, deben apoyar esta fase, facilitando información relacionada con el proceso, siendo su misión gestionar la evaluación y dar apoyo técnico a los distintos comités de autoevaluación que se pongan en marcha en cada convocatoria.

El informe que el Comité de Autoevaluación desarrollará tiene que diferenciar dos apartados fundamentales. Por un lado, un análisis objetivo y riguroso de la realidad de la unidad evaluada, resaltando los puntos fuertes y los débiles de la misma. Y por otro lado, la propuesta razonada y fundamentada de una serie de mejoras en las que se definan la prioridad de las mismas y los procedimientos para llevarlas a cabo, así como los niveles institucionales que deberían estar implicadas en ellas.

**b) Evaluación Externa.**

El autoinforme se contrasta mediante una evaluación externa supervisada por un Comité de Expertos Externos (C.E.E.), ajenos a la universidad evaluada. Este Comité, tras analizar el Autoinforme,

visita la unidad evaluada y redacta el Informe de Evaluación Externa. Una vez que éste se ha finalizado es enviado al Comité de Autoevaluación que, una vez analizado, incorpora las recomendaciones y las sugerencias al informe de la titulación, o de la unidad evaluada.

### **c) Informes Públicos.**

Los Informes Públicos son una síntesis del Autoinforme y del Informe de Evaluación Externa, dando lugar al Informe de Evaluación de la Titulación, unidad evaluada, al que se debe de dar difusión dentro de la comunidad evaluada, que es la encargada de llevar a cabo las propuestas de mejora de la calidad sugeridas.

Cada Universidad, tras acabar los procesos de evaluación descritos, debe reunir los resultados de las distintas evaluaciones en un Informe sobre la Calidad de la Universidad, en el que se expongan los puntos fuertes y débiles, así como las propuestas de mejora a llevar a cabo por la institución.

Finalmente, el Consejo de Universidades realiza un Informe sobre los Resultados de cada Convocatoria y da cuenta públicamente de la Calidad de las Universidades evaluadas.

En el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* se evalúan tres dimensiones o ámbitos universitarios, éstos son: la Enseñanza, la Investigación y los Servicios (Consejo de Universidades, 1996, 1998 y 1999; UCUA / Consejo de Universidades, 2002, 2003). No obstante, cada Universidad podrá adaptar las unidades a su estructura, características y normativa interna, sin que por ello se desvíen de la metodología general del Plan Nacional.

En la evaluación de la Enseñanza, los puntos de análisis se establecen en relación con los siguientes ámbitos (Consejo de Universidades, 1999; UCUA / Consejo de Universidades, 2002, 2003):

- Contexto de la universidad (datos globales, evolución de la titulación, etc.).
- Metas y objetivos (análisis y valoración de los objetivos, implantación de la titulación, oferta, demanda, matrícula, demanda y empleo de la titulación).
- Programas de formación (plan de estudios, programas de las asignaturas en el plan de estudios, organización de la enseñanza).
- Desarrollo de la Enseñanza (atención tutorial, metodología docente, el trabajo de los alumnos, evaluación de los aprendizajes).
- Resultados de la Enseñanza (inmediatos y diferidos)
- Alumnado.
- Recursos Humanos (profesorado y personal de administración y servicios).
- Instalaciones y Recursos.
- Relaciones Externas.

En el ámbito de la Investigación, las unidades organizativas que tienen responsabilidades directas, son los departamentos y los institutos universitarios, por lo tanto, el proceso de evaluación institucional debe centrarse en ellos. Así, se establecen unos criterios generales, que son los siguientes (Consejo de Universidades, 1999, pp. 69-81; UCUA / Consejo de Universidades, 2002; 2003):

- Se considera como unidad de evaluación el Departamento. Se trata de evaluar la actividad investigadora del Departamento y no la investigación de los profesores que imparten clases en una titulación determinada.
- Cuando un departamento tenga varias áreas todas ellas se incluirán en el autoinforme, aportando datos y juicios separados para cada una cuando se considere relevante.

- La selección de los departamentos a evaluar se hará a partir de las titulaciones evaluadas.

Los ámbitos que van a ser evaluados dentro de la investigación son los siguientes (Consejo de Universidades, 1999, pp. 76-80; UCUA / Consejo de Universidades, 2002; 2003):

- Objetivos.
- Recursos.
- Estructura (relaciones dentro de la institución, relaciones con otras instituciones).
- Resultados.
- Rendimiento y calidad (actividad, éxito, productividad, concentración, evolución y calidad).

En relación a los **Servicios** y su **Gestión**, las unidades de evaluación que deben de considerarse dependen de la modalidad de proyecto que se esté desarrollando. La evaluación de la gestión de calidad de los Servicios universitarios ha sido elaborada a partir del *Modelo Europeo de Gestión para la Calidad Total*, propuesto por la European Foundation for Quality Management (EFQM), para la gestión de calidad y desarrollar un sistema de indicadores que sirva de referente a cuestiones que se plantean en la Guía de Evaluación y sobre las que el Comité de Autoevaluación tiene que pronunciarse (Criado, 1997, pp. 1-9).

De este modo, se quiere proporcionar unas referencias a seguir en la gestión de la calidad en consonancia con el creciente consenso en torno a las características exigibles para un sistema de organización basado en la calidad total. Estas variables de evaluación son nueve: las cuatro primeras son consideradas como los *agentes de la calidad* y las cuatro últimas, como los *resultados*. En el punto central se encuentran los *procesos*, mediante los cuales los agentes llegan a los resultados. Los elementos descritos son los siguientes (Consejo de Universidades 1999, p. 22), ver figura III.1:

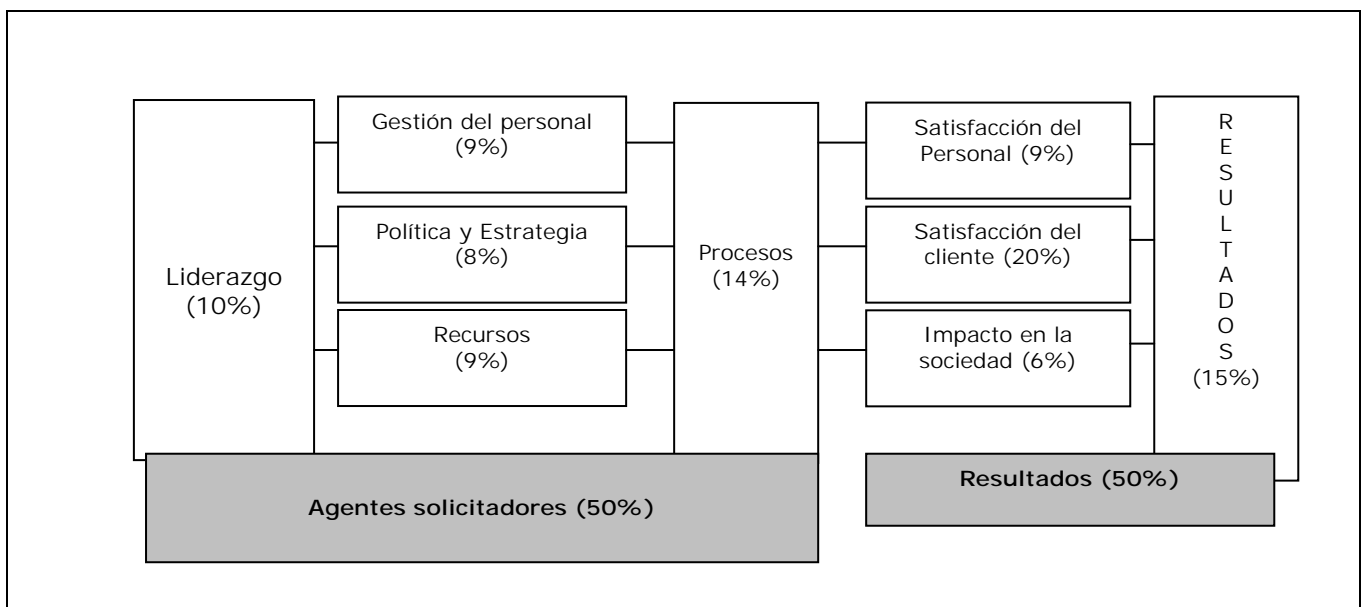


Figura III.1. Modelo EFQM de Autoevaluación  
(Consejo de Universidades, 1999).

1. Liderazgo.
2. Política y estrategia.
3. Gestión del personal.
4. Recursos.
5. Procesos.
6. Satisfacción del cliente.
7. Satisfacción del personal.
8. Impacto social.
9. Resultados.

Aunque se utilizan los parámetros de evaluación de calidad en la gestión del Modelo EFQM (EFQM, 1996), se ha optado por prescindir del sistema de puntuación que pondera de distinto modo cada una de las nueve variables que los constituyen y que dan como resultado una puntuación final y global del estado de la Unidad o Servicio evaluado. Los cambios que se están produciendo, en el citado Modelo EFQM, así como, los propios objetivos del Plan Nacional, justifican la ausencia de las puntuaciones citadas (Consejo de Universidades, 1999, p.25).

Por tanto, varias son las razones que justifican la utilización de este instrumento o protocolo para la evaluación de unidades de administración y servicios en las universidades:

- Permite dar directrices para la elaboración y aplicación de planes de mejora como resultado del proceso de evaluación.
- Es un método que permite medir el progreso a lo largo del tiempo, si se repiten las evaluaciones de forma periódica.
- Es un método que, de manera participativa, implica y orienta a las personas hacia la mejora continua.
- Es útil como herramienta de diagnóstico basada en hechos y datos objetivos, no en juicios de valor o en percepciones individuales.
- Es un procedimiento reconocido en el mundo empresarial y en el de las administraciones públicas, en los países europeos.
- Es un instrumento estandarizado que permite la comparación entre unidades de administración y servicios homogéneos.

Dentro de las tres grandes dimensiones establecidas (Enseñanza, Investigación y Gestión de los Servicios), destacamos la segunda, la **Enseñanza**, al ser, un componente de la misma la evaluación de la docencia, el objeto de estudio de nuestro trabajo de investigación. En relación con ésta, es preciso hacer una reflexión, con el propósito de no identificar enseñanza con docencia, ya que la primera es mucho más amplia y engloba diferentes componentes, uno de los cuales es la docencia (Rodríguez Espinar et al, 2000).

La *Guía de Evaluación del Plan Nacional* (Consejo de Universidades, 1999), dentro de la Evaluación de la Enseñanza, hace mención al desarrollo de la enseñanza y a los recursos humanos de la titulación, estando entre ellos el *profesorado*.

En relación con el desarrollo de la enseñanza, se debe de evaluar la *atención tutorial* (normativa al respecto, número de horas dedicadas, nivel de cumplimiento formal, existencia o no de "cultura" de

atención individualizada, mecanismos de información y difusión del horario de las tutorías, etc.), la *metodología de los docentes* (métodos de enseñanza empleados, preocupación por la innovación didáctica, adecuación de las estrategias didácticas empleadas, utilización de los recursos, etc.), el *trabajo que realizan los alumnos* y la *evaluación de los aprendizajes* (Consejo de Universidades, 1999, pp. 44-48).

Asimismo, dentro del control de los recursos humanos, hay que obtener información sobre la labor del profesorado en diferentes ámbitos (Consejo de Universidades, 1999, pp. 51-53): *tipología del profesorado* implicado en la docencia (perfil de formación, idoneidad de la plantilla para asegurar una enseñanza de calidad, asignación de profesores al primer año del plan de estudios, aprovechamiento del potencial de calidad del profesorado, valorar los criterios de contratación y renovación de profesorado, etc.), *formación del profesorado* (análisis de programas de ayuda a la docencia, ayudas a la preparación docente del profesor, etc.), *profesorado y gestión de la docencia* (mecanismos de control de asistencia y sustituciones, incidencias en el proceso, etc.) y la *participación del profesorado* (valoración de la participación del profesorado en órganos de gestión y valorar como se percibe la eficacia de los órganos de gestión).

Los resultados reflejados en el Informe Final del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002, pp. 37-38) en relación con la atención tutorial establecen que ésta se realiza tradicionalmente por parte de los profesores, atendiendo a las demandas del alumnado en relación con el desarrollo de las correspondientes asignaturas. Asimismo, en los últimos años se están llevando a cabo diversas experiencias de acción tutorial de ámbito institucional que protagonizan programas de mejora de la atención al alumnado. Las tutorías se consideran de gran importancia y de forma positiva en el 39% de las titulaciones evaluadas en el citado Plan, frente a un 18% que las valora negativamente. Los factores que más influyen en esta valoración son la buena disponibilidad del profesorado y las ventajas de la atención individualizada a los alumnos.

Las experiencias mejor valoradas son la creación de tutores de itinerario curricular, la existencia de planes tutoriales, el uso de Internet para las tutorías y la atención tutelar a grupos. Sin embargo, el 45% de las titulaciones reconoce que existe una escasa utilización de las tutorías y que no hay una cultura de acción tutelar dentro del profesorado. Incluso, existen dudas sobre la eficacia del sistema tradicional de tutorías de asignaturas. La falta de correspondencia entre los proyectos de acción tutelar, aceptables en sus aspectos formales y el escaso uso de las tutorías por parte de los alumnos podría solucionarse aumentando la información al alumno sobre su finalidad y utilidad y mejorando, además, la formación del profesorado para el desempeño de esta importante función dentro de su actividad docente.

En torno a la metodología docente analizada en el citado Plan Nacional (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002, p. 38), el 33% de las titulaciones ofrece una valoración positiva de las metodologías docentes desarrolladas, sustentada en la existencia de diversidad de metodologías, experiencias singulares, uso de metodologías activas, etc. Frente a ellas, un 32% señala una percepción negativa debida, fundamentalmente, al uso excesivo de la lección magistral. Los medios propuestos para mejorar la situación son la adecuación de la metodología a los objetivos de formación, la mejor coordinación entre profesores y entre disciplinas y el fomento de la participación del alumnado.



Además, y como complemento de las mejoras en la metodología docente, en un 40% de las titulaciones se propone potenciar y organizar *actividades extracurriculares* (jornadas, ciclos de conferencias, actividades culturales, deportivas, etc.).

Estas medidas e indicadores están siendo, cada vez más, utilizadas como elementos de referencia para la construcción de instrumentos de recogida de información que permitan obtener datos para ser utilizados en la evaluación institucional de las universidades, entre los cuales están los cuestionarios para la evaluación de la docencia universitaria, como parte de la evaluación de la enseñanza.

A partir del desarrollo del II Plan de la Calidad de las Universidades se evalúan conjuntamente la enseñanza, investigación y los servicios y su gestión (UCUA, 2002).

*En los últimos años, se han creado instituciones encargadas del desarrollo y control de los procesos de calidad en la educación superior, entre ellas están las Agencias Autonómicas y la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación, las cuales analizamos, brevemente, a continuación.*

### **Agencias para la Calidad de las Universidades en las Comunidades Autónomas.**

*La creación de Agencias para la calidad de las universidades en diversas comunidades autónomas pretende reforzar las iniciativas de evaluación y desarrollar programas específicos para mejorar los sistemas universitarios de las correspondientes Comunidades Autónomas (Michavila y Calvo, 2000).*

*La Agencia Catalana fue la primera en crearse en 1996, cuando las universidades públicas catalanas representadas por sus rectores, y la Generalitat de Cataluña acordaron constituir conjuntamente, bajo la forma jurídica de consorcio, la Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. La siguió la Agencia Andaluza en el año 1998, denominada Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA), siendo un consorcio con la participación de la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Educación y Ciencia, y las diez universidades andaluzas (Ruiz, 2002, pp. 158-159). Más tarde se puso en marcha la Agencia Gallega en el año 2001 y la agencia Madrileña, la cuál está en vías de creación.*

### **Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación.**

*Para asegurar la calidad de las instituciones de enseñanza superior, es preciso el establecimiento de un sistema coherente que comprometa al conjunto de los responsables del sistema universitario, a la Conferencia de Rectores y a la Administración Pública.*

*Hasta ahora, el principal mecanismo de garantía de calidad a disposición del sistema universitario se ha basado en una lógica administrativa de racionalidad rutinaria que empleaba el binomio autorización-homologación, el primero para la autorización previa de la Administración para la puesta en marcha de enseñanzas y el segundo para convalidar los planes de estudios.*

*Sustituir el proceso de homologación y de autorización por otro de acreditación equivale a transformar progresivamente los mecanismos de intervención previa, por otros de auditoria, que ponen en cuestión la calidad de la gestión. Bricall (2000, p. 382) considera que acreditación es:*

*"(...) la concesión a una institución del derecho a otorgar títulos, cuya calidad se encuentra contrastada según criterios que tienen en cuenta los conocimientos adquiridos o las competencias profesionales".*

*Para proceder a la acreditación se propone la creación para toda España de una Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación. La Ley Orgánica de Universidades (LOU), en su Título V, Artículos 31 y 32, establece las funciones de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, y los mecanismos para su creación.*

*La Agencia Nacional debería estar dedicada a las tareas de acreditación, separadas y distinguidas de los procesos de evaluación. Sin embargo, es evidente que la Agencia de Acreditación debería basar sus actuaciones en los datos resultantes de los programas de evaluación, precisándose pues la coordinación entre los dos sistemas. Es preciso un funcionamiento correcto de los programas de evaluación institucional para que pueda desarrollarse de manera adecuada la introducción de la acreditación en el sistema universitario español (Bricall, 2000).*

*La sustitución del sistema actual "a priori" de homologación y de reconocimiento de las enseñanzas y los títulos universitarios por otro "a posteriori", como es la acreditación, implica una revisión periódica de los estudios. Los resultados de los trabajos de acreditación de esta Agencia deben tener carácter público y se han de tomar como unas recomendaciones para las Administraciones Públicas. Es conveniente que la Agencia Nacional trabaje mediante procesos de negociación con las universidades interesadas, para establecer plazos dentro de los cuales puedan corregirse las debilidades que impidieran la acreditación.*

## **CAPÍTULO IV.**

### **EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

## 1. FUENTES Y FORMAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Las formas de evaluación de la docencia universitaria que más se han utilizado son la opinión de los estudiantes, la opinión de los colegas y superiores académicos, la medida del rendimiento académico del alumnado y la productividad investigadora, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo (De la Orden, 1990; González, 1997).

Mateo (1987) establece una serie de fuentes de información en la evaluación del profesorado universitario: evaluación por parte de los estudiantes, rendimiento de los estudiantes como medida de competencia del profesor, observación en clase, evaluación por parte de los colegas, autoevaluación, evaluación mediante equipos de expertos y evaluación a partir de los modelos de enseñanza.

Rippey (1981) considera tres categorías en la medición de la docencia: percepciones, procesos y productos. Las percepciones pueden realizarse a través de auto-encuestas, evaluaciones por iguales, encuestas a estudiantes, evaluaciones administrativas, etc. En relación a la segunda categoría de medida, los procesos, podemos obtener información a través de la experiencia que se tenga en la materia, la popularidad, el civismo, empatía, etc. En relación al producto, podemos considerar las salidas cognitivas, afectivas y motoras.

Escudero (1991), a su vez, señala las siguientes fuentes: el rendimiento de los estudiantes, los colegas del departamento, autoinformes, administradores, directivos académicos, materiales curriculares, registros académicos-administrativos, la clase como unidad de análisis, los expertos externos, los ex-alumnos, grupos mixtos y situaciones controladas. Para este mismo autor existen los siguientes procedimientos para recoger información sobre el profesorado: observación directa, observación en vídeo, registros de resultados académicos, pruebas de rendimiento, pruebas de competencia (también a profesores), test de todo tipo, escalas diversas, comentarios escritos, entrevistas y debates.

En la actualidad, entre los sistemas más utilizados para evaluar al profesorado universitario, tenemos (Mateo, 2000; Stronge, 1997): la opinión del alumnado, la observación en el aula, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento de los aprendizajes, el autoinforme y el portafolios.

El foco más generalizado de evaluaciones docentes en nuestras universidades, como han puesto de manifiesto diferentes estudios (Álvarez, García y Gil, 1999a y 1999b; Apodaca y Rodríguez, 1999; Cajide, 1994; de Salvador, 1996; Escudero, 2000c, 2002; Fernández et al, 1995; García Ramos, 1997a, 1997b; García Ramos, 1999; González, 1997; González, Jornet, Suárez y Pérez, 1999; Sáez, 2000; Ruiz, 2000; Tejedor, 1991, 1993, 1994, 1998; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Vázquez, Santos y Patiño, 2001a),

ha sido la actuación docente del profesor, tomando como vía de obtención de información los cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes.

Se han realizado diversas investigaciones (Aparicio et al, 1982; Escudero, 1992 y 1993; González, 1997; Mateo, 1987; Mateo, 2000; Nichols, 1990) en donde se comparan los inconvenientes y ventajas de cada una de las fuentes anteriormente citadas. A continuación, vamos a analizar brevemente las vías más frecuentes, detallando en el siguiente apartado, la fuente que ha sido seleccionada para el desarrollo de nuestro estudio, la evaluación del profesorado por parte del alumnado por medio de encuestas de opinión.

Las principales fuentes para la evaluación del profesorado son las siguientes:

#### **a) Rendimiento de los estudiantes.**

Una de las vías para evaluar al profesorado universitario es determinar si el alumnado alcanza los objetivos que los docentes le han planteado. Si el rendimiento de los discentes es elevado, es decir, si existe un cambio entre el rendimiento inicial del alumnado y el resultado final podremos deducir que la labor del profesorado ha sido positiva (González, 1997).

La utilización de esta vía es un tema muy polémico y controvertido como herramienta para el control de la calidad docente, ya que hay que cuestionarse qué son y qué miden los exámenes (Tejedor et al, 1987), y la dificultad de la interpretación de los datos y la capacidad intelectual de los estudiantes (Mateo, 1987). La evaluación del profesorado será defectuosa o deficiente si se usa como único criterio el rendimiento final del alumnado.

Los resultados que se obtengan pueden ser utilizados como formas de validación de las encuestas de opinión realizadas alumnado, es decir si se las encuestas correlacionan positivamente con el rendimiento de los alumnos, se podría afirmar que los alumnos han valorado de forma correcta al profesor. Existen diversos estudios que correlacionan el rendimiento de los alumnos con valoraciones globales o sobre dimensiones puntuales de los cuestionarios considerados (Cohen, 1980, 1981, 1987, 1990; Feldman, 1989a y 1989b).

#### **b) Evaluación por iguales.**

Es otra alternativa en la que los compañeros del profesor que va a ser objeto de la evaluación valoran diferentes aspectos de su actuación como docente. Puede desarrollarse a través de diferentes procedimientos, desde valoraciones subjetivas hasta la utilización de escalas y baremos, aunque normalmente se utilizan ítems generales. Para la correcta realización del proceso es preciso que los colegas asistan a las clases que imparte el docente evaluado, conocer bien las asignaturas impartidas, con características diferenciadoras incluso dentro de la misma titulación.

En los procesos modernos de mejora de la calidad y en el marco de la empresa, se ha adoptado últimamente en el mundo anglosajón el concepto denominado "valoración de 360 grados" (Stronge y Ostrander, 1997, p. 150), consistente en retroalimentar positivamente la actividad de un empleado a partir de la recogida de información respecto a su actividad de todas las personas que le rodean e interactúan con él. Los expertos consideran este concepto como paralelo al movimiento que persigue la mejora continua de la actividad docente a partir de usar la retroalimentación proveniente de los iguales, como aportación fundamental en los sistemas de la evaluación de la docencia (Mateo, 2000).

Esta vía es bastante útil para evaluar algunos aspectos como la labor investigadora, el profesionalismo del profesor o su dominio de la asignatura, especialmente al bagaje de conocimientos que posee y a su preparación científica y pedagógica (Tejedor, 1985). Asimismo, Escudero (1991) resalta la importancia de este método para evaluar la calidad académica de un curso, la calidad del contenido de los materiales didácticos y la vitalidad académica del equipo de profesores. No obstante, se pone de manifiesto en algunos estudios que la evaluación por parte de los colegas es la menos crítica de las posibles evaluaciones. Los compañeros valoran más alto a los profesores que lo que lo hacen los alumnos cuando se realizan ambos procesos de forma simultánea (Centra, 1975; 1994).

Una de las objeciones de este tipo de evaluación es que únicamente los colegas con excelentes publicaciones y experiencia están cualificados para evaluar la docencia de sus iguales (Deming, 1972). La popularidad de las evaluaciones por iguales no es excesiva, se tiende a preferir otras vías de control (Centra, 1975; Jornet et al, 1987; Rodríguez Espinar, 1987). Pero en cualquier caso la evaluación por iguales puede ser incluida como una información adicional a la que proporcionan otras fuentes de recogida de información (García Ramos, 1997b; Marlin, 1987; Ramsden, 1991; Scruggs et al, 1988; Tejedor, 1993).

### **c) Autoevaluación.**

En relación con la autoevaluación debemos diferenciar entre autoevaluación del profesorado y la autoevaluación con propósitos de *feedback* o retroalimentación y mejora docente (González, 1997). El primero de ellos hace mención a técnicas de recogida de información como el autoinforme o los cuestionarios, mientras que el segundo, más general, podría incluir la observación de compañeros y otras vías más complejas. Pero nos vamos a detener en las formas de evaluación desarrolladas por el propio profesor.

Barber (1990) aporta un listado de instrumentos de autoevaluación del profesor, considerando que los más importantes son: *feedback* de cintas de vídeo o audio, cuestionarios de autoencuesta (autovaloraciones), autoinformes, autoestudio de materiales, modelado, observación por un observador "extraño" objetivo, cuestionarios, entrevistas, utilización de un consultor externo o experto y por último comparaciones con estándares.

Cuando el propósito de la evaluación es la apreciación y la motivación, un autocuestionario puede ser la herramienta más creíble e influyente que disponemos (Rippey, 1981), y a su vez, será una de las pocas ocasiones en las que el profesor pueda opinar lo que piensa de su efectividad (Braskamp et al, 1984) pudiendo volver a utilizarla cuando lo considere necesario (Marsh, 1987). Pero es preciso destacar que los profesores tienden a valorarse más alto de lo que indican las valoraciones de los estudiantes, por lo que la correlación entre estos dos tipos de evaluación es baja (Centra, 1973; Clark & Blackburn, 1978; Copeland, 1977). Del mismo modo, la correlación entre las autoevaluaciones y otras vías de evaluación como los compañeros y los administradores es reducida, mientras que éstas últimas y la evaluación por parte de los estudiantes tienen una correlación positiva (González, 1997).

La autoevaluación ha tenido un amplio impacto como técnica evaluativa, también en nuestro país (Álvarez Rojo y Rodríguez, 2000; Álvarez Rojo, García y Gil, 1999a; Pérez Juste, 1992; Solabarrieta, 1996; Tejedor et al, 1998), y entre sus funciones se puede destacar su utilidad para aumentar los procesos de automejora docente, sensibilizando al profesorado y ofreciéndole información sobre las

necesidades de los demás (Seldin, 1989). La evaluación de la práctica docente no ha nacido hasta muy recientemente, apenas las últimas décadas del pasado siglo, y no ha terminado de arraigarse entre las actuaciones ordinarias de los profesores. El análisis crítico de nuestra propia práctica docente nos permite tomar decisiones al respecto, favoreciéndose así una mejora de nuestro proceso educativo, y por tanto un aumento de la calidad de la enseñanza que ofrecemos al alumnado (Pérez Juste, 1992).

#### **d) Evaluación por expertos.**

La evaluación realizada por expertos es otra vía de información para la evaluación del profesorado universitario. Para asegurar su efectividad es preciso que los expertos conozcan la institución a la que se va a evaluar. Los expertos pueden pertenecer a la propia institución o ser externos a la misma, aunque se prefiere que éstos sean externos a la institución que va a ser evaluada para garantizar la objetividad de la evaluación. Entre esta fuente de información y las calificaciones obtenidas por los estudiantes se ha comprobado la existencia de una correlación elevada (De la Orden, 1990).

#### **e) Evaluación por administradores o superiores.**

Este tipo de evaluación del profesorado es la que realizan los directores de departamento, decanos, administradores, etc. Se han obtenido en algunos estudios correlaciones medias entre la evaluación de los administradores o superiores y las encuestas de evaluación contestadas por el alumnado, y correlaciones medias entre las evaluaciones de los administradores y las realizadas por iguales (Feldman, 1989a).

Por otro lado, McNeil y Popham (1973) señalan en las evaluaciones administrativas *efecto halo*, lagunas en las definiciones y resultados no del todo concluyentes. Blackburn y Clark (1975) realizaron un estudio con cuestionarios dirigidos a administradores, colegas, estudiantes y autovaloraciones en el que se confirma la hipótesis de puntuaciones globales de efectividad desde diferentes puntos de vista, siendo la fiabilidad adecuada para todos los grupos y se acumuló evidencias para la validación de constructo, haciendo recomendaciones sobre la necesidad de obtener puntuaciones y calificaciones de iguales y administradores, analizando cada una de ellas por separado.

#### **f) Exalumnos.**

Esta vía de recogida de información está basada en la importancia que los alumnos que han cursado una asignatura consideran que ésta tiene para su desarrollo profesional, con lo que su juicio ha de ser válido y pueden ser utilizados como fuente de información (González, 1997). Los cuestionarios a exalumnos son menos útiles que otras vías para la mejora docente ya que éstos no pueden proporcionar reacciones útiles para la relevancia de los cursos el currículo y otras experiencias docentes, que pueden ser útiles para modificar las ofertas departamentales (Centra, 1988).

A su vez, se ha comprobado también en diferentes estudios, que existe una correlación positiva entre los juicios hechos por los estudiantes que ya habían dejado la universidad y los realizados por los estudiantes que aún cursaban estudios, lo que verifica la estabilidad de los juicios de los estudiantes (Aleamoni y Yimer, 1974; Centra, 1974; Gillmore, 1975; Howard, Conway y Maxwell, 1985; Marsh, 1977). Aunque Overall y Marsh (1978) comprueban que aunque las puntuaciones obtenidas entre alumnos y exalumnos guardan relación, las puntuaciones obtenidas al final de curso son mayores que las de los antiguos alumnos.

### g) El clima de clase.

Si entendemos la clase como una unidad se la puede considerar como una de las posibles fuentes de evaluación. Este tipo de evaluación se centra en el ambiente de aprendizaje y el clima de clase (Villar, 1987; 1991). La evaluación se basa en la aplicación de cuestionarios al alumnado y al profesorado, como es el instrumento elaborado por Villar (1987), en el que se analizan siete dimensiones del ambiente de clase: cohesión, satisfacción, personalización, orientación a la tarea, innovación, evaluación y gestión de clase.

### h) Materiales.

Otro tipo de herramienta de evaluación del profesorado son los materiales que ha ido elaborado en el desarrollo de la docencia, como materiales de apoyo, cuadernos de ejercicios, etc. Estos materiales serían revisados de la misma manera que se supervisan las publicaciones (Rippey, 1981) aunque no es una práctica frecuente siendo normalmente los compañeros los que realizan estas operaciones (Braskamp et al, 1985).

Los materiales tienen gran importancia dentro de la evaluación formativa (Carroll, 1981; Rippey, 1981). Braskamp et al (1984) señalan como posibles áreas de revisión: la organización del curso, el contenido del curso y la evaluación del curso. Proporcionando un resumen de los aspectos que deben de ser considerados para evaluar los materiales y los procedimientos docentes.

La evaluación de estos materiales debería tener en cuenta no solo los documentos elaborados sino también la calidad de los datos recogidos y el procedimiento utilizado en la estructuración e implementación del curriculum (Rippey, 1981; González, 1997).

### i) Productividad investigadora.

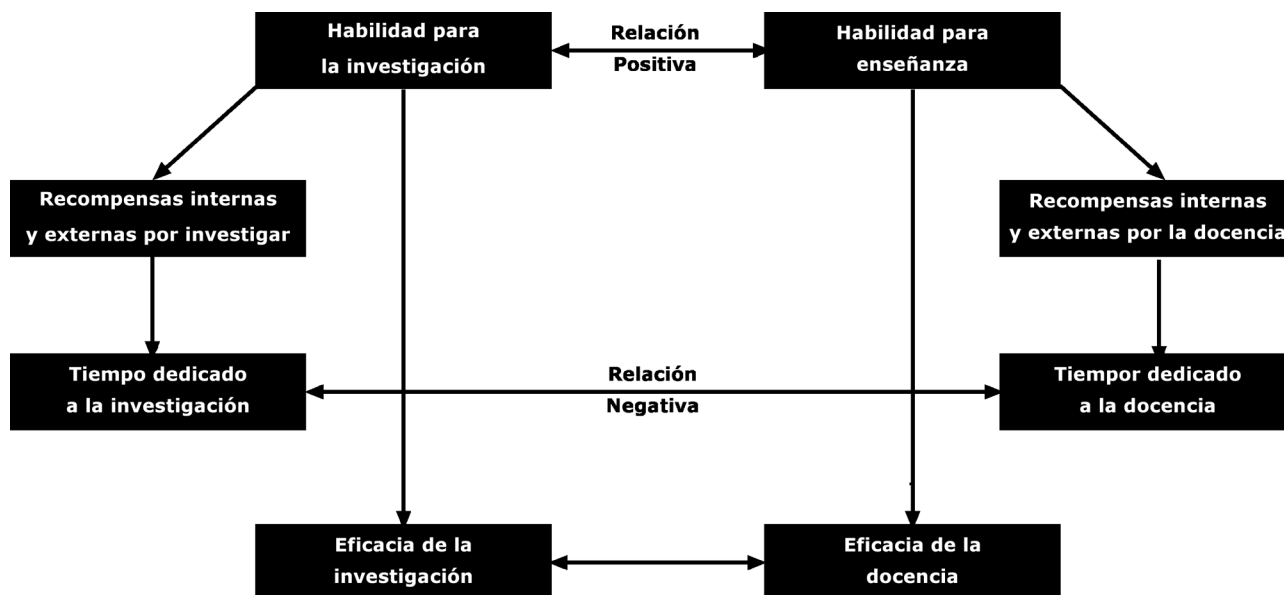


Figura IV.1. Modelo de relaciones predichas entre variables relacionadas con la investigación y las relacionadas con la docencia (Fuente: Marsh, 1984, p. 728).



La relación entre la productividad investigadora y la calidad docente se ha venido discutiendo de forma habitual en el contexto universitario (véase figura IV.1). Desde un punto de vista la investigación que un docente realiza está relacionada con su calidad docente y es uno de los productos del profesor universitario. Los defensores de esta perspectiva argumentan que la investigación y la docencia están tan unidas que no se pueden evaluar independientemente una de otra (Borgota, 1970; Deming, 1972; Marsh, 1984).

Desde otra perspectiva, encontramos evidencias de que no existe relación entre la productividad investigadora del profesor y la efectividad docente medida a través de encuestas de opinión al alumnado de su efectividad docente (Pitman y Slate, 1989; Webster, 1985). En otro sentido Marsh (1984, 1987) señala que entre la habilidad para la investigación y la habilidad para la enseñanza existe una relación positiva, aunque entre el tiempo dedicado a la investigación y el dedicado a la docencia existe una relación negativa (Hattie y Marsh, 1996).

La investigación debe ser evaluada como parte de la labor del profesorado, aunque el sistema de promoción de méritos ha rebajado a un escalón jerárquico inferior al rendimiento docente, respecto al investigador; sin olvidar que la docencia es parte de la labor del profesorado, y como tal tiene que ser tenida en cuenta (Escudero, 1991). Para evaluar la productividad investigadora considerar como único indicador el número de publicaciones de un docente nos ofrece al menos información sesgada de la productividad de ese profesor.

Comparando esta fuente de recogida de información con otras, en general, encontramos poca o ninguna relación entre ellas: estudiantes (Aleamoni, 1974; Aleamoni y Imer, 1974; Linsky y Straus, 1975), iguales o compañeros (Aleamoni, 1974) o Autoevaluación (Marsh, Overall y Kesler, 1979).

#### **j) Informes: notas, matriculados, etc.**

Otra alternativa es utilizar datos de tipo cuantitativo como número de aprobados, suspensos, etc. Son vías que pueden servir para detectar posibles anomalías en las notas, número de asistentes, etc. (Braskamp et al, 1984). Pero parece que este tipo de información no es congruente ni concluyente, ni coherente con la situación universitaria española, donde no existen criterios de distribución de las calificaciones ni mínimos de matrícula (González, 1997).

#### **k) portafolio.**

A este método también se le conoce con el nombre de *Dossier Docente*. Es una forma de recoger información y consiste en un archivo o en una carpeta en la que el docente va depositando todo su trabajo y el que incluye todos los aspectos que puedan ser objeto de evaluación. El profesorado incluiría en su archivo todos aquellos aspectos curriculares que le sean de interés, y que van desde su expediente académico a posibles materiales, evaluaciones de los alumnos, exámenes, etc.

Centra (1993a; 1994; 2000) detalla los resultados de diversos estudios en los que se analiza lo que se debería emplear como evidencias de la efectividad docente en relación con el portafolio, identificándose tres áreas fundamentales: material sobre los estudiantes que refleje su aprendizaje (cuadernos de ejercicios, resultados preexamen y postexamen); material del profesor (materiales del curso, formularios, descripciones sobre su utilización, innovaciones docentes y su evaluación, desarrollo del currículo, etc.) y materiales de otras fuentes (evaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de los

colegas o exalumnos, etc.). El portafolio sería un intento de reunir las tres fuentes de información propuestas por Centra (1994) en una sola, existiendo diferentes propuesta para su realización (Biddle, 1992; Borna y Arndt, 1993; Centra, 1993a, 1994, 2000; Mateo, 2000; Murray, 1995; Schulman, 1992; Seldin y Annis, 1990; Shore et al, 1986; Urbach, 1992; Watkins, 1990; Wolf, Lichtenstein y Stevenson, 1997).

## 2. LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR PARTE DEL ALUMNADO.

En la mayoría de las universidades del mundo la evaluación del profesorado por parte del alumnado es una práctica habitual, ésta se ha convertido en la fuente de información sobre los docentes más utilizada. Centra establece que: *“El aula no es únicamente dominio de los profesores. Los estudiantes también tienen sus derechos, y las universidades tienen la responsabilidad de asegurar la calidad de los cursos y programas que ofrecen”*. (Centra, 1988, p.3). Las evaluaciones que el alumnado hace de los docentes se consideran indicadores valiosos para la realización docente (Arubayi, 1986; Moses, 1986; Rutherford, 1987).

Las evaluaciones que los alumnos realizan sobre la labor de los docentes se pueden desarrollar a través de diferentes vías o procedimientos, el más frecuente y conocido es el cuestionario de opinión, en el que el alumnado puntúa sobre una escala de opinión diferentes realizaciones docentes (Abrami et al, 1990; Cohen, 1981; García Ramos, 1997b; Marsh, 1982, 1984, 1987, 1990, 1991, 1993).

Otro método de recogida de información a través de la opinión del alumnado son las entrevistas de grupo, en las que en una sesión el evaluador pregunta a los estudiantes sobre diferentes aspectos del profesor (Abbott et al, 1990). Para ello se utilizan tanto preguntas abiertas como cerradas. En general se tratan de entrevistas semiestructuradas con preguntas básicas sobre los conocimientos, el estilo de exposición, el carácter de los exámenes, el grado de organización de las exposiciones, etc. (Aparicio et al, 1982). Una de las desventajas de esta vía es su elevado coste, económico y temporal.

La tercera vía es la utilización de cuestiones abiertas y comentarios escritos. En él se le preguntan a los estudiantes una serie de cuestiones abiertas sobre los profesores y los cursos. El evaluador, dada la dificultad de analizar los datos, suele entregarlos al profesor sin analizar, por ello lo más común es integrarlos en cuestionarios con ítems objetivos o con preguntas cerradas para facilitar el proceso. Este medio ofrece bastante información diagnóstica aunque es de muy difícil catalogación por el amplio campo que puede llegar a abarcar, el cual dificultaría los análisis posteriores (Tejedor, 1985).

Últimamente están apareciendo en muchas universidades otra alternativa para recoger información relacionado con la evaluación de la calidad docente, mediante la utilización de Internet y en la que el miembro de la comunidad universitaria, normalmente el alumnado, que quiera evaluar a un docente introduce su código y tiene acceso a enviar las respuestas a un cuestionario preestablecido. Ello implica la pérdida del anonimato del opinante, aunque es imprescindible para llevar un control de las respuestas recibidas. Este sistema permite que la institución no tenga que dedicar horas de clase a la evaluación, pudiéndose cumplimentar los cuestionarios desde casa o desde las aulas de informática del alumnado

(González, 1997). Para su correcto desarrollo es importante que la identidad de los encuestados no llegue al docente que está siendo evaluado.

Las encuestas de opinión al alumnado sobre la calidad del profesorado ha sido la fuente más difundida y aceptada por las instituciones universitarias de nuestro país y en el panorama internacional. Debido a su importancia vamos a desarrollar estos instrumentos de recogida de información, de forma detallada, en un apartado diferenciado.

## **2.1. Evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión al alumnado.**

*Las evaluaciones del profesorado basadas en la opinión de los estudiantes han sido extensamente estudiadas, siendo uno de los campos más fértiles de investigación, aunque han originado mucha controversia sobre la manera en que se obtiene la información. Esta controversia se centra en que las interpretaciones y decisiones que se toman en los procesos investigadores están basadas en las opiniones de los alumnos sobre la actuación de los docentes (Cruse, 1987), aunque se ha demostrado en repetidas ocasiones (Centra, 1974; Marsh, 1987) que las opiniones de los alumnos permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que es considerado como docencia de calidad (Centra, 1990, 1993b; García Ramos, 1997b; Marlin, 1987; Marsh, 1984, 1987; Miller, 1987). Estas evaluaciones realizadas a partir de cuestionarios o escalas de valoración proporcionan el mejor criterio de calidad de la instrucción (Tejedor, 2000).*

*Existen tres principales razones por las que esta fuente de información se selecciona como la vía preferente en la evaluación del profesorado universitario en todo el mundo (Gillmore, 1984):*

- a. Permite que los estudiantes opinen sobre sus profesores, originando beneficios políticos para la institución.*
- b. Se considera que los estudiantes, por su naturaleza, son los observadores más extensos de la docencia, y a su vez están en una posición única para valorar la calidad del curso, la dedicación y la preparación del profesor.*
- c. La fiabilidad de las observaciones es normalmente elevada. La fiabilidad de las observaciones depende, entre otros factores, del número de encuestados, por lo que si se seleccionan las muestra adecuadas la fiabilidad puede estar asegurada.*

En el proceso de evaluación por encuestas a estudiantes se parte de un proceso simple, se pretende construir un conjunto de preguntas referidas a la claridad de explicación del profesor, organización docente, implicación en el aprendizaje del estudiante, presentación de diferentes puntos de vista, evaluación de la asignatura, etc. A los estudiantes se les presenta el cuestionario hacia final de curso o del cuatrimestre, realizándose en la gran mayoría de los casos antes de la evaluación de las materias.

Pero si la valoración realizada por el alumnado se emite antes de la calificación o evaluación de la asignatura por parte del docente, puede producirse lo conocido como prejuicio o *efecto halo*. Salvador González (1996, p. 111) lo define como: "... la tendencia de un evaluador que, percibiendo al evaluado en un rasgo determinado, esta influenciado en la valoración de otros rasgos". Asimismo, Marsh (1990, p. 2514) considera la importante repercusión que tienen las calificaciones sobre la valoración de los alumnos, reconociéndola como una relación típica entre las características de los estudiantes y sus

evaluaciones (calificación prevista-calificación obtenida). Según estos estudios (Marsh, 1990; Salvador González, 1996) queda probada empíricamente la relación entre las valoraciones de los estudiantes y las calificaciones del profesor, con lo que existiría una tendencia clara a considerar que las asignaturas que esperan recibir una calificación más alta son las mejores valoradas por parte del alumnado.

Esta dificultad es denominada *efecto examen* por Vázquez, Santos y Patiño (2001b), al comprobar que existen variaciones significativas en las puntuaciones obtenidas en la evaluación de los docentes en función de si las asignaturas de las que son responsables han sido o no evaluadas en el momento de la valoración por parte de los estudiantes.

No obstante, a pesar de las dificultades descritas anteriormente, efecto halo y efecto examen, la validez de las valoraciones que realiza el alumnado para evaluar la eficacia de sus docentes ha sido aceptada en diversos contextos, ya que se considera que éstos son los más cualificados a la hora de opinar sobre la actuación de sus profesores (Ramsden, 1991). En el estudio de Ramsden, *A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire*, tras analizar la opinión del alumnado en la evaluación de la docencia universitaria, se concluye que el no experto, es decir el alumno, es capaz de juzgar si la docencia recibida le ha ayudado a aprender, así como la existencia de una relativa consistencia entre los resultados de evaluación de la docencia y el rendimiento del alumnado.

Es preciso destacar que para evitar cualquier tipo de sesgos en las evaluaciones realizadas por el alumnado, solo podemos preguntarles a éstos por los aspectos de la docencia sobre los que están cualificados para opinar (Álvarez Rojo, García y Gil; 1999b, p. 446).

*La aplicación de las encuestas se puede llevar a cabo de diversas maneras, desde procedimientos informales hasta la utilización de cuestionarios altamente formalizados (González, 1997). En estos cuestionarios cada ítem está relacionado con un atributo del docente al que el alumno evalúa en función de una escala de puntuación (de 5, 7 o 9 puntos) y en otras ocasiones se utiliza una única dimensión y el estudiante puntúa de forma global al docente.*

*Existen diferentes recomendaciones para la elaboración de cuestionarios para evaluar la calidad de la docencia del profesorado universitario (Miller, 1987): "... el cuestionario debe ser corto, no más de una página, tiene que ser flexible y tener oportunidad de individualizarlo, debe incluir preguntas que están dentro del panorama del curso y de la vida del estudiante y tiene que poseer unas instrucciones claras".*

*Los cuestionarios de valoración, en líneas generales, se basan en que el estudiante da su opinión a partir de una escala numérica, como ya hemos mencionado, que suele ser de tipo Likert al ser considerada las más sencilla y la más fiable. Braskamp et al (1984) establecen una división de este tipo de instrumentos:*

- a. Escala Global. Incluye las áreas principales de docencia encontradas mediante la investigación, normalmente el análisis factorial.*
- b. Escala basada en Metas. Consiste en los progresos de los estudiantes en áreas determinadas (conocimientos, etc.) y a su vez se valora al profesor en las mismas metas para poder comparar los resultados.*
- c. Sistema Cafetería. Consiste en un banco de ítems entre los que un profesor puede elegir un porcentaje variable en función de la institución para su utilización fundamentalmente formativa.*

- d. Desde otra perspectiva, diversos autores (Aleamoni, 1981; Ferrández, 1991; González Such, 1997) atendiendo al tipo de los ítems de los cuestionarios los dividen en: cuestionarios para todos los instructores en todas las asignaturas, cuestionarios con ítems prefijados e ítems a elegir, cuestionarios en los que hay que seleccionar los ítems entre un grupo (Sistema Cafetería), cuestionarios para un solo profesor en una asignatura determinada, y por último, cuestionarios en los que se seleccionará el formato.

Los ítems que forman los cuestionarios están derivados de las investigaciones sobre efectividad docente y esencialmente derivados del paradigma proceso-producto (Tejedor, et al, 1987, 1998; Tejedor y García-Valcárcel, 1996). En cuanto al grado de especificidad de los ítems estos pueden ser de tres tipos: Globales, suelen evaluar globalmente al profesor y se incluyen al final del cuestionario; Conceptos Generales, se refieren a áreas de instrucción; y Específicos, preguntas concretas a temas determinados.

## **2.2. Panorámica de la investigación sobre la evaluación del profesorado universitario a través de encuestas de opinión al alumnado.**

A finales del Siglo XIX aparecen los primeros elementos sobre efectividad del profesorado a partir de la opinión del alumnado, Kratz en 1889 publica un trabajo sobre esta temática, el que es considerado como primer esfuerzo (Good y Mulryan, 1990). Asimismo, Mckeachie (1990) enumera algunos trabajos sobre la efectividad de la docencia en *colleges* a principios del siglo pasado (Keachi, 1910; Klaper, 1920), aunque no es hasta los años veinte cuando comienza a estudiarse la calidad de la docencia en instituciones de educación superior. Los programas de evaluación por estudiantes se introdujeron en Harvard, la Universidad de Washington, la Universidad de Purdue y la Universidad de Texas.

Cook (1989), Marsh (1987) y Mckeachie (1990), establecen que la primera escala para estudiantes se publicó en 1927, fue la *Purdue Rate Scale of Instruction* de Remmers, aunque otros autores, como Good y Mulryan (1990), consideran que el primero en establecer un instrumento para medir la efectividad docente fue la escala de Eliot en 1915. Remmers (1949) y Guthrie (1954) investigaron sobre los cuestionarios a los estudiantes durante los años treinta y cuarenta. Barr (1948) realizó un estudio en el que compiló 138 estudios sobre eficacia de la docencia escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1974) reúne en un trabajo un total de 220 investigaciones sobre la evaluación de estudiantes de la efectividad docente desarrollados entre 1968 y 1974.

El contenido de los cuestionarios para la evaluación de los docentes que comprenden las investigaciones descritas no siguen un modelo uniforme, tanto en el número de ítems, como en relación a las cuestiones relacionadas con las características individuales. Las categorías más utilizadas eran (Good y Mulryan, 1990): manejo de clase, habilidades docentes, ajuste personal a la docencia, preparación escolar y profesional, esfuerzos por la mejora, interés por el trabajo y habilidad de colaborar con los demás.

Marsh (1987) resume los aspectos más relevantes de estos inicios sobre la investigación de la evaluación de los docentes por parte del alumnado. Establece que Remmers (1931; 1934) es el primero en reconocer que la fiabilidad de las encuestas a estudiantes puede estar basada en el acuerdo de diferentes alumnos sobre el mismo docente y que la fiabilidad de la respuesta media varía en el número de estudiantes de forma análoga entre la longitud del test y la fiabilidad del mismo.

Este mismo autor, Remmers, publicó el primer análisis factorial de respuestas medias de los estudiantes, estableciendo diez rasgos, identificando dos de ellos como de orden superior, Empatía y Madurez Profesional (Creager, 1950; Smalzried y Remmers, 1943). Drucker y Remmers (1950, 1951) determinaron que las encuestas a los alumnos diez años después de su graduación, en Purdue, estaban correlacionadas sustancialmente con las encuestas realizadas a los estudiantes actuales sobre aquellos profesores que habían tenido los dos grupos. Asimismo, había gran acuerdo sobre la relativa importancia que daban a los diez rasgos de la Escala Purdue. Remmers, en el primer estudio a gran escala multi-institucional (Remmers y Eliot, 1949, Eliot, 1950), correlacionó las respuestas de estudiantes de catorce *colleges* y universidades con una amplia variedad de variables sociodemográficas.

Los usos de estos instrumentos de medida van desde lo estrictamente administrativo hasta lo investigador, aunque son más frecuentes los primeros (González, 1997). Los primeros cuestionarios fueron utilizados por los administradores para obtener información utilizándose con propósitos sumativos de promoción, traslado y juicio de méritos; aunque también fue utilizado para el aumento del salario, medida impopular entre los docentes durante los años 80 (Good y Mulryan, 1990) lo cual hizo que se denominaran cuestionarios de mérito, por lo que pasaron a utilizarse y denominarse, mayoritariamente, como medida de eficacia docente.

Estos cuestionarios se empezaron a demandar en muchas instituciones y su uso variaba entre lo formativo, que incluía el desarrollo docente, a la utilidad sumativa que jugaba un papel importante en la toma de decisiones (González, 1997). Como establece Centra (1989; 1993a; 1993b), el profesorado tuvo varias razones para este movimiento: se empieza a economizar y muchas decisiones se empiezan a tomar por los contratantes, se focaliza la atención sobre los méritos ya que los presupuestos se recortan, aumentando los aspectos legales de la evaluación, convirtiéndose los cuestionarios en una forma de recoger información objetiva del profesorado.

El control y la evaluación del profesorado se convirtieron en aspectos importantes de la administración educativa. Hubo un aumento creciente de la burocratización de la educación pública que provocó el estudio de la efectividad docente y de desarrollo de estándares para el profesorado. El incremento de demandas de rendición de cuentas por parte del profesorado hizo posible el desarrollo de la evaluación de los docentes (Good, 1991).

La creciente utilización de los cuestionarios para la evaluación del profesorado por parte de los alumnos en casi todas las universidades del mundo ha generado infinidad de estudios sobre éstos instrumentos de medida y sobre la docencia en la educación superior, publicándose infinidad de trabajos.

La gran mayoría de las investigaciones se han realizado en los Estados Unidos, centrándose en estudios sobre colleges-universidades (Borrich y Madden, 1977; Feldman, 1978; Good y Brophy, 1986; Good y Mulryam, 1990; Marsh, 1984, 1987; Marsh y Roche, 1993; Mckeachie, 1990; Obiekwe, 1999; Peart y Cambell, 1999; Russell y Gadberry, 2000; Wilson, 1999), aunque en Canadá también han proliferado los mismos (Knapper et al, 1997; Piccinin, 1999).

Pero la aplicabilidad de las encuestas de opinión a otros países han sido frecuentes. En Australia podemos destacar los estudios de Moses (1986), Marsh y Roche (1992), Bedggod y Pollard (1999) y Neuman (2000); así como los trabajos realizados en Asia, como los desarrollados en China (Kember y wong, 2000; Lin et al, 1995; Marsh, Hau, Chung y Sin, 1997; Pratt, Kelly y Wong, 1999; Ting, 2000), Tailandia (Poonyakanov, 1986) y Kuwait (Mahmoud, 1991).

En Europa podemos destacar los estudios de aplicación de encuestas originarias de otros países realizados en Bélgica (de Neve y Jansen, 1982) y España (Marsh, Tourón y Wheeler, 1995), entre otros. Al igual que los realizados en África, como algunos trabajos desarrollados en Nigeria (Watkins y Akande, 1992).

Mckeachie (1990) trazo dos líneas de investigación de investigación de especial importancia en este campo: la primera de ellas es la de laboratorio, con estudios bien controlados y que incluyen la revisión de cintas de vídeo sobre la docencia, en las que se estudia fundamentalmente el "efecto Dr. Fox", en la que la expresividad del profesorado está introduciendo sesgos en la valoración del estudiante, aunque los resultados muestran interacciones complejas; la segunda línea es la que se centra en el estudio de la relación entre la personalidad y conducta del profesor, en la efectividad docente, encontrándose diferentes factores que influyen en la efectividad de la docencia.

Si introducimos el descriptor "*student evaluation of teacher performance*" (SETP) en la base de datos E.R.I.C. (Educational Resources Information Center) encontramos 1623 trabajos que responden a la búsqueda de este descriptor (véase tabla IV.3).

Como podemos comprobar, con el extenso número de registros que encontramos en la base de datos ERIC relacionados con esta temática, en los últimos años el estudio de la encuestas de evaluación del profesorado ha sido amplio centrándose en el estudio de la dimensionalidad, validez, fiabilidad y generalizabilidad de las encuestas y sobre las investigaciones sobre la influencia de los sesgos en la validez de las investigaciones (El-Hassan, 1995). Existen muchos trabajos basados en la revisión de la literatura sobre el tema (Aleamoni, 1981; Braskamp et al, 1985; Cajide, Doval y Porto, 1996; Centra, 1979; Cohen, 1980, 1981; Constin et al, 1971; de Wolf, 1974; Doyle, 1975, 1983; Escudero, 1991; Feldman, 1976a ; 1976b ; 1977 ; 1978, 1979, 1983, 1984; González Such, 1997; Kulik y Mckeachie, 1975; Marsh, 1980, 1982, 1984, 1987; Mateo, 1989; Mateo, 2000a; Mckeachie 1979; Mckeachie 1990; Murria, 1980; Overal y Marsh, 1983; Remmers, 1963; Tejedor, Jato y Mínguez, 1989; Wilson, 1999) por lo que en todos los estudios no se puede obtener la misma valoración.

Tabla IV.1. Número de descriptores SETP en la base de datos ERIC por años.

<b>Año</b>	<b>Descriptor SETP</b>
1982	126
1983	103
1984	85
1985	76
1986	81
1987	97
1988	80
1989	63
1990	81
1991	65
1992	66
1993	82
1994	67
1995	76
1996	66
1997	80
1998	64



1999	61
2000	59
2001	43
<b>Total</b>	<b>1623 Registros</b>

SETP: Student evaluation of teacher performance.

(Fuente: Elaboración propia).

En nuestro país, las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas al alumnado surgen en los años ochenta. Tras el primer intento de la Universidad Autónoma de Madrid en el curso 1981-82, las universidades mostraron con más fuerza su interés por el tema de manera progresiva, siguiendo al primer intento los de las universidades de Santiago de Compostela, Zaragoza, Barcelona, Valencia (Politécnica y Literaria) y Cantabria; incorporándose más tarde otras (Complutense de Madrid, Politécnica de Madrid; Politécnica de Cataluña, Barcelona, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra, Oberta de Catalunya, Oviedo, Salamanca, País Vasco, Granada, Málaga, Sevilla, Pablo Olavide, La Rioja, Almería, Córdoba, Alicante, Miguel Hernández, Extremadura, Murcia, Castilla La Mancha, Carlos III, Alcalá de Henares, Girona, La Laguna, Valladolid, etc.), y más recientemente otras, como la Universidad de Jaén, en el curso académico 2001-2002.

De esta manera la gran mayoría de las universidades españolas han puesto en marcha el proceso de evaluación de profesorado, centrando la estrategia de recogida de información, principalmente, en encuestas al alumnado.

La aprobación del I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), y la del II Plan Nacional (Real Decreto 408/2001), actualmente en vigor hasta el año 2006, regula los procesos de evaluación institucional en las universidades españolas. El I Plan Nacional diferenciaba las tres áreas de evaluación: enseñanza, investigación y gestión de los servicios; A partir del II Plan esta diferencia de áreas desaparece (Consejo de Universidades, 1999; UCUA, 2002 y 2003). Esto ha favorecido la difusión de la evaluación de la calidad docente como parte de la evaluación de la enseñanza para avanzar en el proceso de evaluación institucional (Rodríguez Espinar et al, 2000, pp. 4-7).

Los estudios que se han desarrollado en España sobre la evaluación del profesorado basados en la opinión del alumnado son numerosos, siendo los primeros desde el punto de vista cronológico, entre otros, los siguientes: Aparicio et al (1982), Prieto (1982), Villar Angulo (1983a, 1983b, 1983c), Jiménez (1985), Marsh et al (1985), Tejedor (1985), Fernández Díaz (1986), Tejedor (1986), Benedicto et al (1987), Escudero (1986), Fernández Díaz, (1986), Escudero (1987), Fernández (1987), Jornet et al (1987), Mateo (1987), Rodríguez Espinar (1987), Rodríguez Espinar et al (1987), Tejedor (1987), Escudero (1988), Fernández Díaz y Gaviria (1988), Fernández Sánchez (1988), Jornet y Suárez (1988), Salvador Blanco (1988), Salvador y Sanz (1988a, 1988b, 1988c), Tejedor, Jato y Mínguez (1988), Valero (1988), Escudero (1989), Fernández et al (1989), Jornet et al (1989a, 1989b), Mateo (1989), Miguel de (1989), Salvador (1989), Salvador y García (1989), García Ramos (1989), Tejedor (1989).

Más adelante, ya en los años noventa, esta línea de investigación sigue teniendo productividad, como queda manifiesto en diversos trabajos (Abalde, et al 1995; Aparicio 1991; Cajide, 1994; Cajide, Doval y Porto, 1996; Escudero, 1991; Fernández y Mateo, 1994; Ferrández et al, 1995; García Jiménez,

1995; García Ramos et al, 1995a, 1995b; García Ramos y Congosto Luna, 1995; García-Valcarcel, 1992; González Such et al, 1990a; 1990b; 1990c, 1993, 1995; González, 1996; Jornet et al, 1993, 1995, 1996; Jornet, 1991; Mateo y Fernández, 1992; Miguel de, 1991; Rodríguez Espinar, 1991; Salvador de, 1996; Salvador, 1990; Sobrado, 1991; Tejedor et al, 1995; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Tejedor y Montero, 1990; Tejedor y Rodríguez Diéguez, 1996; Tejedor, 1990, 1991, 1994).

En los últimos años, con la generalización de los procesos de evaluación de la docencia en la práctica totalidad de las universidades españolas, han seguido realizándose diversos estudios relacionados con la evaluación de la docencia universitaria en nuestro país (Álvarez, García y Gil, 1999a; 1999b; Apodaca y Rodríguez, 1999; Escudero 1997, 1999, 2000a, 2000b, 2002; Fernández, 1999; García Ramos, 1997a; 1997b, 1998, 1999; González Such, 1997; González, 1999; Grande, Vázquez y López Pineo, 1999; Mateo; 2000; Miguel de, 1998; Quintanal, 2000; Rodríguez Gómez, 2000; Ruiz, 2000; Ruiz, Molero y Mejía, 2001; Tejedor, 1998, 2000; Universidad de Granada, 2002a; Vázquez, Patiño y Díaz, 2000; Vázquez, Santos y Patiño; 2001a, 2001b).

La mayor parte de los estudios citados están relacionados con evaluaciones reales desarrolladas en nuestras universidades, aunque también aparecen investigaciones sobre las características métricas de los instrumentos de recogida de información o sobre los modelos de evaluación empleados.

A pesar de esta variedad de estudios, el Informe Global del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades 1996-2000 (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002, p.37) establece que: *“La evaluación de la actividad docente del profesorado es abordada de forma heterogénea por parte de las unidades evaluadas. Entre las debilidades señaladas por las titulaciones resaltan la ausencia de mecanismos de evaluación del profesorado, las deficiencias en los procedimientos de evaluación existentes y la escasa valoración que se realiza de la evaluación docente. Las unidades que valoran positivamente este aspecto indican cómo se pone de manifiesto, a través de la evaluación docente, la competencia profesional de los profesores. No obstante, no hay un reconocimiento de las consecuencias de tal evaluación. Las propuestas, consistentes con el análisis, manifiestan la necesidad de mejorar los procedimientos de evaluación del profesorado y de establecer pautas de actuación en función de los resultados de esta evaluación”*.

Por tanto, estudios como el que presentamos son necesarios para institucionalizar el proceso de evaluación de la docencia universitaria, creando cultura evaluativa sobre este aspecto en las universidades que aún no hayan desarrollado estos mecanismos y afianzar y reforzarlos en las instituciones en los que parecen estar más asentados.

### **2.3. El problema de la dimensionalidad en las encuestas de opinión al alumnado.**

Según Lord y Novick (1968), la dimensionalidad se conoce como el número total de habilidades necesarias para satisfacer el supuesto de independencia local. Puesto que se parte de la hipótesis de que existen un conjunto de características que definen al buen docente se considera que las encuestas a estudiantes sobre la efectividad del profesorado no están compuestas de un único aspecto, sino que la constituyen diferentes dimensiones (organización, metodología, interacción con el alumnado, medios y recursos utilizados, evaluación, etc.). Los cuestionarios deberán recoger esta multidimensionalidad (Gonzalez Such et al, 1999), ya que una enseñanza de calidad es un constructo multidimensional (Cajide, 1994).

La dimensionalidad de las encuesta de opinión a los estudiantes sobre la calidad de la docencia universitaria está ampliamente aceptada (Abrami y d'Apollonia, 1991; Abrami, 1989; Cashin y Downey, 1992; Corrales et al, 1995 Feldman, 1976a, 1986, 1989b; Frey, 1975, 1978; Marsh, 1980, 1982, 1987, 1990, 1991; Marsh y Roche, 1993). A su vez, se admite, también, que un instrumento adecuadamente construido con una estructura multidimensional es más útil a nivel diagnóstico que uno con cuestiones de carácter global.

El procedimiento empleado para analizar la multidimensionalidad de los cuestionarios se basa en el Análisis Factorial como forma de establecer las diferentes dimensiones establecidas en la elaboración del instrumento de recogida de información, prueba que a su vez fundamenta su validez de constructo (Marsh y Bailey, 1993; Tourón, 1989).

Han sido bastantes los estudios basados en el empleo de análisis factoriales para la obtención de las dimensiones que componen la efectividad docente, teniendo una estructura factorial bien definida, estando, entre otros, de manera cronológica, los trabajos de: Hildebrand, et al, 1971; Trent y Cohen, 1973; Warrington, 1973; Frey, Leonard y Beatty, 1975; Feldman, 1976a; Feldman, 1976b, Aleamoni, 1978; Aparicio, et al, 1982; Marsh, 1982; Barke et al, 1983; Feldman, 1983, Murray, 1983; Villar Angulo, 1983; Feldman, 1984, Marsh, 1984; Burdsal y Bardo, 1986; Tejedor, 1986; Feldman, 1987; Jornet et al, 1987; Salvador Blanco y Sanz Paz, 1988; Abrami y d'Apollonia, 1990; Ramsden, 1991; Marsh y Bailey, 1993; Tejedor, 1993; Cajide, 1994; Salvador González, 1996; Tejedor y García-Varcarcel, 1996; García Ramos, 1997a, 1997b; González Such, 1997; Marsh y Roche, 1997; Apodaca y Rodríguez, 1999; García Ramos, 1999; González Such et al, 1999; Ruiz Carrascosa, 2000; Vázquez, Santos y Patiño, 2001a.

Los análisis factoriales pueden realizarse en dos niveles: Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). En la mayoría de las ocasiones hay un constancia importante de algunos factores, que aparecen en la mayoría de las soluciones factoriales. No solo se debate qué dimensiones son las que se obtienen, sino que se estudia el tipo de análisis realizados y su permanencia en el tiempo.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE), según Marsh (1991), es en el que el investigador intenta realizar una interpretación razonable de los factores que emergen. Se estudian datos empíricos para descubrir y detectar hechos característicos y las relaciones sin imponer ningún modelo a los datos, puede generar estructuras, modelos e hipótesis (Jöreskog y Sörbom, 1988; Marsh, 1987). Es conveniente que las hipótesis que se han sugerido a través de un AFE sean luego confirmadas o desaprobadas por la obtención de nuevos datos sujetos éstos a unas técnicas de análisis estadístico más riguroso (Cajide, 1994). En el Análisis Factorial Confirmatorio el investigador expone uno o más modelos a priori y prueba la habilidad de estos modelos para ajustar los datos, se parte de un modelo asumido para describir y explicar los datos empíricos basándose en el modelo de información a priori acerca de la estructura de los datos en la forma de una teoría específica o hipótesis (Marsh, 1987).

Tabla IV.2. Identificación de dimensiones de algunos instrumentos de medida (elaboración propia).

Autores	Dimensiones
Trent y Cohen (1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad de organización, interpretación y explicación</li> <li>2. Fomento de la discusión en clase y de presentación alternativas</li> <li>3. Estimulación de intereses, motivación y pensamiento estudiantes</li> <li>4. Manifestación de atención e interés por los alumnos</li> <li>5. Manifestación de entusiasmo</li> </ol>
Warrington (1973)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambiente del profesor</li> <li>2. Interés del estudiante y desarrollo</li> <li>3. Interacción profesor-estudiante</li> <li>4. Necesidades del curso</li> <li>5. Organización el curso</li> </ol>
Frey, Leonard y Beatty (1975) Endeavour	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Logros de los alumnos</li> <li>2. Discusión en clase</li> <li>3. Atención personal</li> <li>4. Calificaciones</li> <li>5. Carga de trabajo</li> <li>6. Claridad de presentación</li> <li>7. Organización-planificación</li> </ol>
Feldman (1976a, 1976b, 1983, 1984 y 1987)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estimulación del profesor hacia el curso y la materia</li> <li>2. Entusiasmo del profesor hacia la materia docente</li> <li>3. Conocimiento del profesor de la materia</li> <li>4. Expansividad intelectual del profesor y amplitud de cobertura</li> <li>5. Preparación y organización del curso</li> <li>6. Claridad de las presentaciones y explicaciones</li> <li>7. Actitudes dialécticas del profesor</li> <li>8. Sensitividad del profesor hacia y en relación con el nivel de progreso del aula</li> <li>9. Claridad de los objetivos y de los requerimientos del curso</li> <li>10. Naturaleza y valor del material del curso, utilidad y relevancia</li> <li>11. Naturaleza y utilidad de materiales de apoyo y ayudas docentes</li> <li>12. Dificultad y trabajo del curso</li> <li>13. Imparcialidad y justicia del profesor. Calidad de los exámenes</li> <li>14. Organización del aula</li> <li>15. Naturaleza, calidad y frecuencia del feed-back del profesor hacia los estudiantes.</li> <li>16. Planteamiento de problemas y discusión del profesor y apertura hacia las opiniones de los demás</li> <li>17. Cambio intelectual e intercambio de pensamiento independiente</li> <li>18. Respeto del profesor hacia los estudiantes: amigabilidad.</li> <li>19. Disponibilidad y accesibilidad del profesor</li> </ol>
Aleamoni (1978)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud general hacia el curso</li> <li>2. Método de enseñanza</li> <li>3. Contenido del curso</li> <li>4. Interés y atención</li> <li>5. Profesor</li> <li>6. Ítems específicos</li> </ol>
Aparicio et al (1982)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entusiasmo / dominio de la asignatura</li> <li>2. Importancia de la asignatura en el plan de estudios</li> <li>3. Organización / claridad/ preocupación por la enseñanza</li> <li>4. Interés por el alumno de forma individual</li> <li>5. Interacción con el grupo / preocupación por los resultados</li> <li>6. Dedicación</li> </ol>

Tabla IV.2. Identificación de dimensiones de algunos instrumentos de medida (continuación).

Autores	Dimensiones
Marsh (1982a, 1984), Marsh y Hocevar (1983) SEEQ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje / Valor</li> <li>2. Entusiasmo del profesor</li> <li>3. Organización-claridad</li> <li>4. Raport individual</li> <li>5. Interacción grupal</li> <li>6. Amplitud de enfoque</li> <li>7. Exámenes / calificaciones</li> <li>8. Trabajo extraclase-lecturas</li> <li>9. Carga de trabajo / dificultad</li> </ol>
Murray (1983) Teacher Behavior Inventory (TBI)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Claridad</li> <li>2. Entusiasmo</li> <li>3. Interacción: estimula la participación</li> <li>4. Tarea orientadora</li> <li>5. Relación: sensible a las necesidades de los estudiantes, amigable</li> <li>6. Organización</li> <li>7. Uso de medios audiovisuales</li> <li>8. Ritmo</li> <li>9. Lenguaje</li> </ol>
Barke et al (1983)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación con los estudiantes</li> <li>2. Habilidades de enseñanza</li> <li>3. Habilidad de organización</li> <li>4. Conocimiento de la materia</li> <li>5. Dificultad de curso</li> <li>6. Normas de la evaluación</li> </ol>
Villar Angulo (1983) Análisis docente por los estudiantes (ADE)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión de clase</li> <li>2. Objetivos</li> <li>3. Interacción social</li> <li>4. Estructuración</li> <li>5. Orientación a la tarea</li> <li>6. Evaluación</li> <li>7. Valores</li> <li>8. Comunicación didáctica</li> </ol>
Burdal y Bardo (1986) Student Perceptions of Teaching Effectiveness	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud hacia los estudiantes</li> <li>2. Carga de trabajo</li> <li>3. Valor del curso para los estudiantes</li> <li>4. Calidad de las calificaciones</li> <li>5. Nivel del material</li> </ol>
Tejedor (1986)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento del profesor</li> <li>2. Calidad y desarrollo del programa</li> <li>3. Dominio de la asignatura</li> <li>4. Interacción con los estudiantes</li> <li>5. Entusiasmo</li> <li>6. Recursos utilizados</li> <li>7. Exámenes</li> <li>8. Asignatura</li> <li>9. Valoración global de satisfacción</li> </ol>
Jornet et al (1987) Universidad de Valencia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estructura de la clase</li> <li>2. Evaluación</li> <li>3. Actitud del profesor</li> <li>4. Conocimiento de la materia</li> <li>5. Materiales</li> <li>6. Programa</li> <li>7. Cumplimiento de las obligaciones</li> </ol>

Tabla IV.2. Identificación de dimensiones de algunos instrumentos de medida (continuación).

Salvador Blanco y Sanz Paz (1988) EDUCA-A Universidad de Cantabria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asignatura</li> <li>2. Asistencia-dedicación</li> <li>3. Evaluación</li> <li>4. Metodología</li> <li>5. Profesorado</li> <li>6. Materiales-prácticas</li> </ol>
Abrami y d´Apollonia (1990)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estimulación del interés</li> <li>2. Entusiasmo</li> <li>3. Conocimiento de la materia</li> <li>4. Expansividad intelectual</li> <li>5. Preparación intelectual</li> <li>6. Claridad y entendimiento</li> <li>7. Habilidad de elocución</li> <li>8. Nivel de progreso de la clase</li> <li>9. Claridad de los objetivos del curso</li> <li>10. Relevancia y valor del material del curso</li> <li>11. Relevancia y utilidad de los materiales suplementarios</li> <li>12. Trabajo</li> <li>13. Rendimiento percibido</li> <li>14. Justicia de la evaluación</li> <li>15. Naturaleza, calidad y frecuencia del feed-back del profesor hacia los estudiantes</li> <li>16. Características de la personalidad</li> <li>17. Feed-back</li> <li>18. Fomento de discusiones y diversidad de opiniones</li> <li>19. Dudas intelectuales y fomento del pensamiento independiente</li> <li>20. Preocupación y respeto por los estudiantes</li> <li>21. Disponibilidad y ayuda</li> <li>22. Curso en general</li> <li>23. Docencia en conjunto</li> <li>24. Miscelánea de ítems</li> </ol>
Ramsden (1991)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enseñanza adecuada. Correcta orientación sobre la marcha del aprendizaje del alumno.</li> <li>2. Claridad en los objetivos del programa</li> <li>3. Adecuada carga de trabajo</li> <li>4. Adecuada evaluación-calificación del aprendizaje</li> <li>5. Estímulo y motivación del alumno en su responsabilidad</li> </ol>
Tejedor (1993) EEPA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de las obligaciones</li> <li>2. Calidad y desarrollo del programa</li> <li>3. Dominio de la asignatura</li> <li>4. Interacción con los alumnos</li> <li>5. Recursos utilizados y prácticas</li> <li>6. Exámenes</li> </ol>
Cajide (1994)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominio de la asignatura (competencia)</li> <li>2. Interacción con los alumnos</li> <li>3. Desarrollo del programa</li> <li>4. Prácticas y recursos empleados</li> <li>5. Evaluación</li> </ol>
de Salvador González (1996) Universidad de A Coruña	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metodología didáctica</li> <li>2. Relación-interacción</li> <li>3. Sistema de evaluación</li> </ol>
García Ramos (1997a, 1997b, 1998 y 1999) CEDA-MOD	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Programación-organización de la enseñanza</li> <li>5. Dominio de los contenidos-claridad expositiva</li> <li>6. Motivación de aprendizaje-incremento de interés del alumno</li> <li>7. Interacción con el grupo de clase</li> <li>8. Atención individual al alumno</li> <li>9. Evaluación-Exámenes</li> </ol>

Tabla IV.2. Identificación de dimensiones de algunos instrumentos de medida (continuación).

González Such et al (1999)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de las obligaciones</li> <li>2. Conocimiento / interrelación de la materia</li> <li>3. Desarrollo de la clase</li> <li>4. Materiales y programa</li> <li>5. Actitud del profesor</li> <li>6. Evaluación</li> </ol>
Apodaca y Rodríguez (1999)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento formal del profesorado</li> <li>2. Desarrollo de los programas de las asignaturas</li> <li>3. Dominio, organización y claridad</li> <li>4. Interacción profesor –alumno</li> <li>5. Recursos metodológicos – didácticos</li> <li>6. Calificación esperada y dificultad percibida</li> <li>7. Exámenes y calificaciones</li> <li>8. Valoración Global</li> </ol>
Universidad de Salamanca (2000) Cuestionario de evaluación del profesorado por los alumnos de la Universidad de Salamanca	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de las obligaciones</li> <li>2. Dominio de la asignatura</li> <li>3. Interacción con los alumnos</li> <li>4. Exámenes</li> <li>5. Valoración global</li> </ol>
Universidad de Córdoba (2000)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento de las obligaciones</li> <li>2. Dominio de la asignatura</li> <li>3. Dedicación a sus clases</li> <li>4. Desarrollo del programa</li> <li>5. Interacción con el alumnado</li> <li>6. Exámenes</li> <li>7. Valoración general</li> </ol>
Vázquez, Santos y Patiño (2001) Universidad de Castilla la Mancha	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cumplimiento del programa y contenido de las clases</li> <li>2. Forma de impartir las clases</li> <li>3. Forma de evaluar</li> <li>4. Actitud del profesor ante los alumnos</li> <li>5. Dedicación del profesor</li> </ol>

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) tiene múltiples ventajas sobre el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), las cuales están bien documentadas (Bentler, 1990; Byrne, 1989; Jöreskog y Sörbom, 1988), la principal de ellas es que permite el contraste de hipótesis concretas respecto a la estructura dimensional latente de una serie de variables observables. Asimismo, permite la manipulación de numerosos parámetros del modelo convirtiéndose en una herramienta útil tanto para intenciones exploratorias como confirmatorias (Apodaca y Rodríguez, 1999, p.139).

Entre estas investigaciones sobre la dimensionalidad de la docencia las conclusiones son generalmente similares (véase tabla IV.2), identificando la docencia como multidimensional y especificando las dimensiones de forma similar para la elaboración de cuestionarios. El análisis factorial nos ofrece información de cómo el alumnado puede diferenciar los distintos componentes de la docencia efectiva (Marsh, 1987). Algunas de las dimensiones identificadas en diferentes cuestionarios, sin ánimo de exhaustividad, se presentan cronológicamente en la tabla IV.2.

Centra (1988) considera que hay tres dimensiones que aparecen en casi todos los trabajos relacionados con esta temática:

- a. *Organización, estructura o claridad.*
- b. *Interacción profesor-estudiante o rapport.*
- c. *Habilidad docente, comunicación o habilidad expositiva/oradora*

A su vez, este mismo autor, considera que hay otras dimensiones que aparecen de manera ocasional:

- a. *Evaluación del trabajo del curso o dificultad.*
- b. *Notas y exámenes.*
- c. *Impacto de los estudiantes (auto-puntuación).*
- d. *Efectividad global o general.*

En un estudio comparativo sobre diversos instrumentos de mediada de la "Competencia Docente" del profesor universitario y la dimensionalidad de los mismos realizado por García Ramos (1999), se establece que hay cuatro factores comunes en la mayoría de las dimensiones obtenidas en los cuestionarios analizados:

- a. *Aspectos relacionados con la docencia de la asignatura.*
- b. *Aspectos didáctico-técnicos: Programación, organización, evaluación-exámenes y uso de recursos didáctico-metodológicos.*
- c. *Comunicación con el alumno.*
- d. *Aspectos personales-motivacionales.*

Corrales et al (1995) en un estudio comparativo de las dimensiones contempladas en los instrumentos de evaluación de diferentes universidades españolas en la primera mitad de los años noventa, aprecia 5 dimensiones que están presentes en la mayoría de ellos:

- a. *Cumplimiento de las obligaciones.*
- b. *Calidad y desarrollo del programa.*
- c. *Interacción con el alumnado.*
- d. *Recursos didácticos.*
- e. *Evaluación.*



Algunos de los autores más destacados en la defensa empírica de la multidimensionalidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia (Marsh, 1982, 1983, 1984, 1987, 1989, 1991, 1992; Marsh y Bailey, 1993; Marsh y Roche, 1997), argumentan la multidimensionalidad de su cuestionario, el *Student's Evaluation of Educational Quality* (SEEQ), al demostrar que el análisis factorial se comporta de forma consistente obteniéndose los mismos factores al aplicar el SEEQ a estudiantes de diferentes disciplinas, titulaciones e incluso en diferentes estados de aplicabilidad. Más aún, el análisis factorial realizado tras la aplicación al profesorado del cuestionario SEEQ para analizar su propia efectividad docente, ofreció los mismos factores de evaluación que los obtenidos tras la evaluación del alumnado.

En esta línea, Marsh (1987) indica una serie de aspectos que subrayan la multidimensionalidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia:

- a. *La efectividad docente es multifacética. El diseño de los cuestionarios y el diseño de la investigación para estudiar las evaluaciones deberían reflejar esta multidimensionalidad.*
- b. *No existe un criterio simple de efectividad docente y los criterios alternativos podrían no estar correlacionados. Por lo tanto, un acercamiento de validez de constructo requiere que las puntuaciones se muestren sistemáticamente relacionadas con diferentes indicadores de efectividad docente.*
- c. *Las dimensiones diferentes de los factores de la encuestas de evaluación correlacionarán más alto con indicadores diferentes de efectividad docente. La validez de constructo de las interpretaciones basadas en los factores de los cuestionarios de evaluación requiere que cada factor esté correlacionado significativamente con criterios en los que está relacionado más lógica y teóricamente, y menos correlacionado con otras variables. Las encuestas de evaluación no pueden resumirse en la respuesta a un ítem simple o a una media de respuestas a varios ítems.*

### **El punto de vista de las puntuaciones globales.**

El punto de vista multidimensional, analizado anteriormente, es bastante útil cuando tenemos propósitos o fines formativos. Desde otra postura, para fines sumativos se considera suficiente la utilización de cuestionarios de ítems globales o la utilización de un promedio ponderado de factores escalonados frente a puntuaciones factoriales separadas, de forma que utilizando un instrumento que nos dé esa puntuación podremos reducir el tiempo de aplicación (González Such, 1997, p. 133).

El principal defensor de esta postura es Abrami (Abrami, 1985, 1988, 1989a, 1989b; Abrami et al, 1990, 1993; Abrami y d'Apollonia, 1990; 1991). Abrami considera la existencia de la multidimensionalidad de la encuestas de opinión al alumnado, aunque no cree que las dimensiones de los cuestionarios reflejen adecuadamente estas dimensiones de manera invariable para todos los profesores, cursos, estudiantes o escenarios.

Siguiendo estas directrices algunos autores, entre los que están Abrami, Leventhal y Dickens (1981), Doyle (1983) y Braskamp, Brandenbury y Ory (1984), consideran que las puntuaciones de opinión de alta inferencia, globales, son adecuadas con propósitos sumativos o administrativos, mientras que puntuaciones de baja inferencia, específicos, formativos, lo serán para fines diagnósticos. Abrami (1989a, p. 222) considera que: *"... para fines sumativos, hay que defender el uso de ítems globales ... o*

una media cuidadosamente ponderada de factores de opinión en lugar de puntuaciones de factores separados”.

Abrami y d'Apollonia (1991) establecen que a nivel conceptual y empírico tiene sentido hablar de docencia efectiva y tomar decisiones sumativas a partir de una puntuación global. Por ello se reconocerá que las características particulares de la efectividad docente varían en función de los profesores, cursos, estudiantes y escenarios y que las dimensiones específicas de docencia pueden variar. Por lo tanto, desde esta perspectiva de las puntuaciones globales, la controversia de si se debe utilizar una o varias puntuaciones para determinar la efectividad docente de un profesor con fines sumativos radica en que no hay ningún acuerdo sobre un único criterio medible de efectividad docente (Cashin y Downey, 1992; Cashin, Downey, Sixbury, 1994). Cashin y Downey (1992), consideran que muchos de los ítems que se utilizan se solapan en varias de las dimensiones establecidas por Marsh (1982a; 1984), es decir utilizando un único ítem se obtiene la misma información que con toda una dimensión, explicando esta pregunta de manera aislada el 60% de la varianza.

### **Una visión integradora.**

Como hemos analizado en los anteriores apartados, existen diferentes estudios sobre la dimensionalidad. Se puede considerar que las posturas citadas tienen puntos de conexión, fundamentalmente en el sentido que podemos entender la docencia efectiva como multidimensional y que podemos llegar a hacer un uso integrador de las encuestas a estudiantes, empleando cuestionarios contruidos y validados factorialmente para cada contexto y suficientemente estudiados a nivel métrico, de forma que cada una de las dimensiones definan una puntuación aproximada de lo que se quiere medir. Su utilización sería fundamentalmente formativa y serviría en cualquier caso como retroalimentación al profesor sobre su efectividad docente (Gonzalez Such, 1997).

A su vez, una puntuación globalizada podría ser una suma ponderada de las dimensiones descritas por el cuestionario, que podemos emplear con finalidades sumativas o administrativas (Marsh, 1987; 1991; Marsh y Bailey, 1993; Marsh y Roche, 1992). Los pesos diferenciales de cada una de las dimensiones deberían ser establecidas por un equipo de expertos junto con las autoridades académicas y administrativas para cada institución o centro al que se aplica el instrumento en función de aspectos docentes, de asistencia o políticos y de contexto, además de incluir en los cuestionarios ítems generales para basar la utilización sumativa de la evaluación (Gonzalez Such, 1997, pp. 136-137).

### **2.4. Las repercusiones de los procesos de evaluación de la calidad docente.**

El cambio de las conductas didácticas de los profesores no es una tarea fácil, pero a su vez, es una poderosa herramienta para la mejora de la docencia y de la enseñanza en general. La dificultad no está tanto en los cambios en la preparación didáctica del profesorado, pues son relativamente sencillos, sino en la modificación de su capacidad, de su concepción, de su actitud y de su conducta pedagógica, algo mucho más difícil de cambiar (Escudero, 2000a, p. 413).

Es preciso destacar que lo anteriormente citado es un elemento crítico de todo el proceso de evaluación, ya que los sistemas de evaluación y compensación del profesorado se perciben como palancas de cambio (Malen, 1999), sin olvidar a su vez, los problemas que surgen en la gestión de

incentivos y penalizaciones personales al profesorado como una de las potenciales consecuencias de la evaluación (Escudero, 2000c).

Las penalizaciones personales inciden en el nivel más elemental de la calidad docente, pudiendo evitar incumplimientos laborales y corregir defectos de funcionamiento básico. En relación a los incentivos personales hemos de considerar que su potencial de mejora teórico no siempre se hace real, pues su articulación práctica suele ser conflictiva. Uno de los principales dilemas está en saber si el incentivo verdaderamente estimula al que lo consigue o, más bien, desestimula más al que no lo consigue.

Las encuestas de evaluación de la docencia y de los profesores que se utilizan en las universidades están inmersas en la situación conflictiva que acabamos de describir, si es que éstas son consideradas como un indicador objetivo para la penalización más que como un instrumento de diagnóstico con el que promover cambios y propuestas de mejora para la efectividad docente. Para esta segunda tarea, propuestas de mejora, las encuestas de opinión al alumnado son un elemento imprescindible, pero en el caso del diagnóstico su utilidad está muy limitada, y en todo caso, tendrían que ser complementadas con otras fuentes de información (Escudero, 2000a) como la autoevaluación, evaluación por iguales, etc., como han argumentado diferentes autores de nuestro contexto (Álvarez Rojo, 1999; Álvarez Rojo, García y Gil, 1999a; Mateo, 2000; Rodríguez, 2000).

A modo de ejemplo, como simple referencia, vamos a presentar algunas de las implicaciones de los procesos de evaluación de la docencia universitaria que se están poniendo en práctica en algunas universidades españolas. Somos conscientes que no ofrecemos la totalidad de la repercusiones que están teniendo los procesos de evaluación de la docencia universitaria, pero al menos es un botón de muestra de las decisiones que se están tomando (véase tabla IV.3).

Tabla IV.3. Repercusiones de la evaluación de la docencia en diversas universidades (elaboración propia).

UNIVERSIDAD	REPERCUSIONES DEL PROCESO
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de informes para los directores de los departamentos de todos los profesores que tengan docencia en ellos.</li> <li>- Elaboración de informes individuales para cada profesor.</li> <li>- Informes generales para los decanos de cada facultad.</li> <li>- Informes globales para el Vicerrector.</li> <li>- Informes para reconocimiento de tramos de docencia.</li> <li>- La información es tenida en cuenta para la renovación de los contratos del profesorado no permanente.</li> <li>- La información es tenida en cuenta como mérito en concursos de plazas para el profesorado no permanente.</li> <li>- Los informes de evaluación de los últimos años son tenidos en cuenta para admitir las solicitudes de titularidades y cátedras.</li> <li>- El profesorado encargado de dirigir cursos de verano de la Universidad tiene que tener evaluaciones positivas de la docencia.</li> <li>- Elaboración de un listado público en la web de la Universidad Pompeu Fabra de los profesores mejor valorados (Centil &gt; 90).</li> </ul>
UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizan informes individuales para cada profesor.</li> <li>- Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento.</li> <li>- Informes globales de cada facultad o centro.</li> <li>- Informes globales de toda la universidad.</li> <li>- Difusión de la información entre la comunidad universitaria.</li> </ul>
UNIVERSIDAD PABLO OLAVIDE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renovación del profesorado no permanente.</li> <li>- Información tenida en cuenta por los departamentos para admitir la solicitud de plazas de profesor titular o catedrático.</li> </ul>
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mérito en las contrataciones.</li> <li>- Mérito en la promoción del profesorado</li> <li>- Reconocimiento por parte de la universidad.</li> <li>- Petición de aclaraciones y explicaciones al profesor, Centro, Área o Departamento.</li> <li>- Establecimiento programas de mejora de la calidad docente.</li> <li>- Distribución del presupuesto a los departamentos por calidad docente.</li> <li>- Elaboración de informes con los resultados de la evaluación de forma individual, por departamento y por centros o facultades.</li> </ul>
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizan informes individuales para cada profesor.</li> <li>- Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento.</li> <li>- Informes globales de cada facultad o centro.</li> <li>- Informes globales de toda la universidad.</li> </ul>
UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ (ELCHE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivo al profesorado a través de reconocimientos públicos</li> <li>- Se realizan informes individuales para cada profesor.</li> <li>- Se realizan informes de los resultados de los profesores de cada departamento.</li> <li>- Informes globales de cada facultad o centro.</li> <li>- Informes globales de toda la universidad.</li> </ul>
UNIVERSIDAD DE BARCELONA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informes individuales de cada profesor dirigido al interesado.</li> <li>- Informes dirigidos al director del departamento de cada uno de los profesores del departamento.</li> <li>- Informe generales dirigidos a los decanos o directores de centros sobre cada departamento.</li> <li>- Los resultados del proceso de evaluación del profesorado son tenidos en cuenta para la solicitud de plazas de titular y de catedrático.</li> </ul>
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa de incentivos docentes al profesorado a través de complementos docentes.</li> <li>- Promoción del profesorado.</li> </ul>

## SEGUNDA PARTE

## **CAPÍTULO V.**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Plantear la evaluación de la actividad docente universitaria significa adentrarse en un contexto tremendamente complejo y arduo que requiere ser afrontado desde diversas perspectivas. En ocasiones utilizamos evaluación de la enseñanza o docencia como sinónimos (Rodríguez Gómez, 2000). Esta identificación entre los dos conceptos puede tener justificación en niveles educativos diferentes al universitario, donde la actividad docente cubre la mayor parte la actividad profesional (Mateo, 2000). Pero en el ámbito universitario no es posible identificar evaluación de la enseñanza y de la docencia, ya que en la Universidad las tres funciones básicas del profesorado (docencia, investigación y gestión) precisan ser diferenciadas claramente, más aún, si nos situamos en una perspectiva evaluativa, ya que debemos tener claro el objeto de la evaluación (Rodríguez Gómez, 2000, p. 418).

La evaluación de la docencia, a través de la opinión de los estudiantes, está siendo estudiada en los últimos años, y se la considera un campo importante de investigación. Se ha demostrado, en repetidas ocasiones (Centra, 1974; Marsh, 1987), que las opiniones del alumnado recogidas mediante cuestionarios sobre la actuación de los docentes, permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que se considera docencia de calidad (Centra, 1990, 1993b; García Ramos, 1997b; Marlin, 1987; Marsh, 1984, 1987; Miller, 1987; Tejedor, 2000; Vázquez, Patiño y Díaz, 2000; Vázquez, Santos y Patiño, 2001a). Estas evaluaciones, realizadas a partir de cuestionarios o escalas de valoración, proporcionan el mejor criterio de calidad de la instrucción (Tejedor, 2000).

El problema de investigación que nos planteamos en nuestra investigación aborda varias cuestiones.

La primera de ellas es determinar si es posible construir un instrumento de recogida de información, válido y fiable, que nos permita evaluar la calidad de la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto. La confección de este instrumento, un cuestionario construido *ad hoc*, nos permitirá realizar un análisis de la opinión del alumnado sobre el desarrollo de la labor de los docentes universitarios. Como más adelante especificaremos, en el proceso de construcción y validación del cuestionario, la labor de los jueces expertos consultados ha sido determinante para poder realizar este propósito.

La segunda cuestión que nos planteamos en nuestra investigación, es determinar las principales dimensiones y variables que tienen que ser consideradas para evaluar la docencia universitaria en

nuestro contexto, con el fin de determinar cuáles son las que predicen en mayor medida la valoración global de la docencia universitaria.

La información obtenida a partir de la construcción, validación y utilización de este instrumento, nos servirá de referencia para complementar la evaluación de la enseñanza, dentro de la evaluación de la titulaciones que promueve el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Universidades, 1999; UCUA, 2002; UCUA / Consejo de Universidades, 2003). Asimismo, podrá ser utilizada como apoyo en la toma de decisiones que se integraran dentro de un Plan Global para la Mejora de la Calidad de la Universidad (Ruiz y Molero, 2002a, pp. 152-153), como puede apreciarse en la figura V.1.

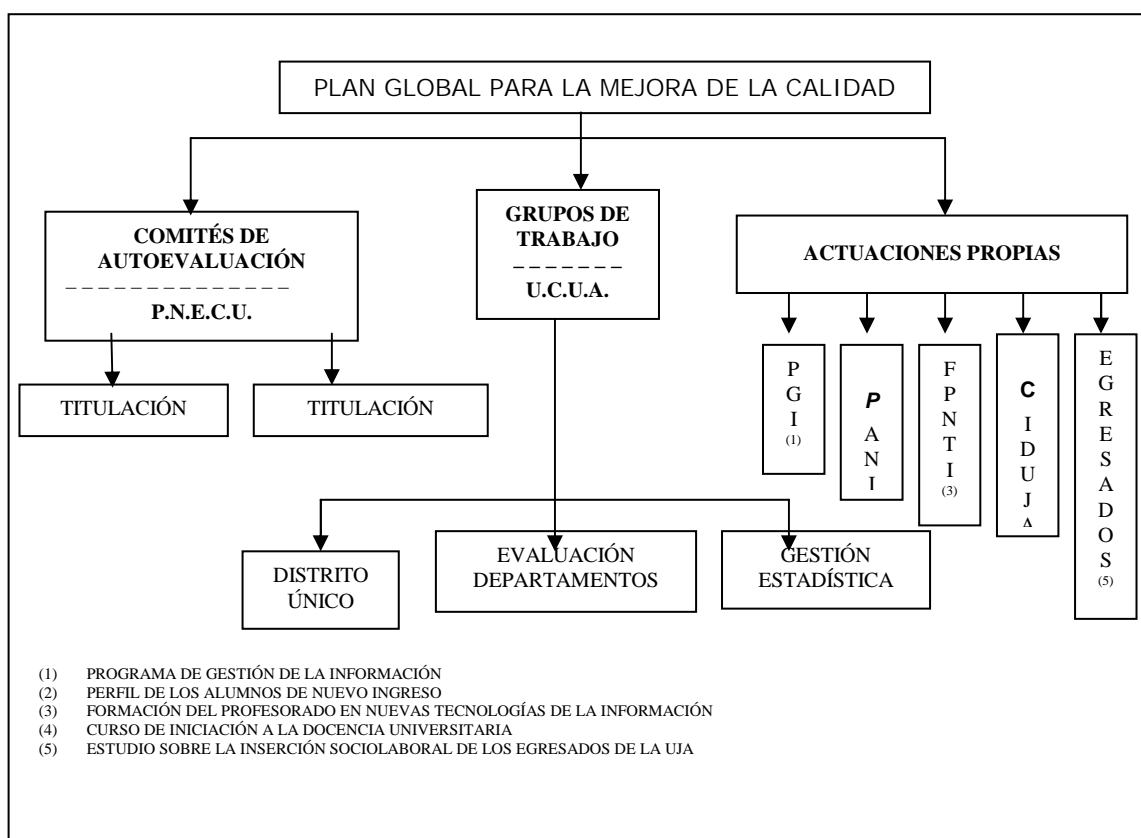


Figura 1. Actuaciones del Plan Global para la Mejora de la Calidad de la Universidad de Jaén (Fuente: Ruiz y Molero, 2002a)



## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación tiene un doble propósito, por un lado, determinar cuáles son las principales dimensiones y variables que constituyen una docencia universitaria de calidad, en concreto en la Universidad de Jaén, para de esta manera construir un instrumento que las recoja; y por otro lado, conocer cuál es la opinión del alumnado de esta Universidad sobre la docencia que en ella se imparte, con el propósito de establecer las propuestas de mejora pertinentes para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello enmarcaremos estas acciones dentro de la evaluación institucional de la Universidad de Jaén.

De este modo, considerando el problema de investigación, planteado anteriormente, los objetivos del estudio, con carácter general, son los siguientes:

- Construir un instrumento de recogida de información válido y fiable que nos permita evaluar la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto.
- Determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria en nuestro contexto.
- Conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que se imparte en esta Universidad de manera global.
- Establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad.
- Determinar si existen diferencias significativas entre las variables situacionales carácter y curso de las asignaturas, con la satisfacción global con el profesorado, en el conjunto de la Universidad.
- Conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que se imparte en cada una de las Facultades o Centros y en cada unas de las titulaciones encuestadas.
- Establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en cada una de las Facultades o Centros.
- Determinar si existen diferencias significativas entre las variables situacionales carácter y curso de las asignaturas, con la satisfacción global con el profesorado, en cada centro o facultad.

Para alcanzar estos objetivos generales, a lo largo del presente trabajo de investigación, se ha realizado un recorrido alrededor del estado de la cuestión y del conocimiento existente sobre la evaluación institucional universitaria, y en concreto, sobre la evaluación de la docencia universitaria en el panorama internacional y en nuestro país. Más adelante, tras la exposición del diseño de investigación aplicado, realizamos el análisis de los datos obtenidos y la interpretación de los mismos.

### 3. VARIABLES DEL ESTUDIO.

Una vez que hemos definido el problema de investigación, así como los objetivos del estudio, vamos a identificar las variables que consideramos como relevantes, las cuales tienen que estar presentes en el instrumento de recogida de información que hemos elaborado. Las variables van a ser clasificadas en tres apartados:

- Variables situacionales relacionadas con los datos de la asignatura evaluada.
- Variables relacionadas con la evaluación de la docencia universitaria.
- Variables vinculadas a la propia actuación del alumnado.

Estos tres bloques de variables configuran los diferentes apartados del cuestionario, como puede apreciarse en las siguientes figuras (véanse figuras V.2, V.3 y V.4):

<i>Variables situacionales</i>
<i>Identificación del docente evaluado</i>
<i>Nombre de la asignatura evaluada</i>
<i>Nombre del Centro o Facultad</i>
<i>Nombre de la titulación</i>
<i>Curso en el que está enmarcada la asignatura</i>
<i>Identificación del grupo o turno</i>
<i>Especificación del carácter de la asignatura</i>

Figura V.2. Variables situacionales de los datos relacionados con las asignaturas evaluadas.

<b><i>Variables relacionadas con la evaluación de la docencia universitaria por el alumnado</i></b>
<b>Adecuación de las obligaciones docentes del profesorado</b>
<i>Cumplimiento del horario de clases</i>
<i>Adecuación de la atención prestada al alumnado en tutorías</i>
<b>Valoración de la información facilitada por el profesorado al alumnado al inicio del curso</b>
<i>Claridad con que se define el programa de la asignatura</i>
<i>Anticipación de los objetivos</i>
<i>Información sobre el sistema de evaluación</i>
<b>Adecuación de las relaciones entre el profesorado y el alumnado</b>
<i>Se pide la opinión al alumnado y si ésta es tenida en cuenta</i>
<i>Valoración del interés del profesorado por la marcha del alumnado</i>
<i>Adecuación de la motivación y fomento de la participación desarrollada por el docente</i>
<i>Adecuación en las relaciones docente-alumnado</i>
<b>Valoración por parte del alumnado de las clases impartidas por los docentes</b>
<i>Claridad, organización y coherencia de las clases</i>
<i>Valoración de los conocimientos de la asignatura del profesorado</i>
<i>Valoración de la metodología de enseñanza utilizada</i>
<i>Adecuación de los problemas y prácticas</i>
<i>Adecuación de los recursos y materiales empleados</i>
<i>Valoración de la preparación de las clases</i>
<i>Correspondencia entre la parte teórica y práctica de la asignatura</i>
<i>Valoración del cumplimiento del programa</i>
<b>Valoración de los sistemas de evaluación utilizados por el profesorado</b>
<i>Concordancia entre los criterios de evaluación y los objetivos de la asignatura</i>
<i>Respeto de los criterios de evaluación establecidos</i>
<i>Posibilidad de revisión de las calificaciones por parte del alumnado</i>
<b>Opinión global sobre el profesorado responsable de impartir las asignaturas</b>

*Figura V. 3. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia universitaria.*

<b><i>Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante</i></b>
<i>Nivel de asistencia a clase</i>
<i>Valoración del planteamiento docente como vía de fomento del estudio</i>
<i>Facilidad de acceso a las fuentes recomendadas en la biblioteca</i>
<i>Nivel asistencia a tutoría</i>
<i>Satisfacción con la tutoría</i>

*Figura V.4. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.*

Aunque más adelante vamos a especificar los tipos de análisis que hemos realizado, creemos oportuno contemplar en este apartado las variables que van a ser analizadas para establecer si existen diferencias significativas entre ellas a través de un análisis de la varianza. Vamos a considerar como variables predictoras o independientes dos de las variables situacionales: carácter de la asignatura y curso de la asignatura encuestada. Como criterio o variable dependiente utilizamos la satisfacción global con el profesorado (véase figura V.5)

Variables independientes o predictoras: Carácter de la asignatura evaluada Curso de la asignatura evaluada
Variable dependiente o criterio Satisfacción global con el docente de la asignatura

Figura V.5. Definición de las variables para el ANOVA.

#### 4. MÉTODO.

*Vamos a comenzar estableciendo que consideramos como método. Se entiende por método "... a toda una variedad de enfoques utilizados en la investigación educativa para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción" (Cohen y Manion, 1990).*

*Estrechamente ligadas al concepto de método se hallan las técnicas que, no en pocas ocasiones, generan transposiciones conceptuales. Las técnicas son: "las formas y las modalidades en las que se pueden concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación" (Colás, 1994, p. 62). Por lo que se pueden identificar tantas técnicas como operaciones o etapas resulten precisas en un proceso de investigación: técnicas de muestreo, técnicas de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, etc. Según Moreno (1983) la diferencia entre ambas radica en que las técnicas son más específicas y particulares, mientras que los métodos son más globales.*

*En la delimitación de cualquier diseño de investigación no podemos dejar a un lado el desacuerdo existente entre la utilización de diversos métodos y posiciones metodológicas o enfoques metodológicos para la realización de investigaciones. Kerlinger (1987) establece que "la investigación científica debe ser sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas acerca de las presuntas relaciones entre los fenómenos naturales". Según este autor, la investigación es la verificación de la teoría. Pero el término teoría, en el campo educativo, no responde exactamente a la propuesta de Kerlinger, ya que en la investigación educativa aparecen aspectos descriptivos y normativos.*

*Para Cook y Reichardt (1986, p. 41), "la elección de métodos de investigación no debe hallarse determinada por la adhesión rígida a un modelo". Esto se debe a dos razones, la primera es que un modelo no tiene porque estar obligatoriamente ligado a una serie de métodos, y la segunda, porque las características del entorno de la investigación, es decir el contexto, tiene la misma importancia que los atributos del modelo en el momento de escoger un método. Es positivo que el investigador no se defina forzosamente hacia uno de los modelos polarizados que han recibido los nombre de cuantitativo y cualitativo, sino que pueda tomar las características que le sean necesarias de cada uno de ellos, para solventar las demandas de los problemas de investigación. Por estos motivos no debe existir la necesidad de elegir entre métodos cuantitativos y cualitativos.*

*Lo que sí es cierto es que actualmente existe un debate respecto a la adecuación de métodos y posiciones metodológicas, para la realización de investigaciones en el campo educativo, el cual centra la polémica entre la elección de métodos cualitativos y cuantitativos. Los puntos clave de esta discusión, según Guba (1983), se centran en:*

- Naturaleza de la realidad: para el método cualitativo la realidad es única y se puede fragmentar en partes manipulables independientemente y para el modelo cualitativo hay múltiples realidades interrelacionadas de manera que cada una de ellas influye en todas las demás.
- Naturaleza de la relación investigador-objeto. En el modelo cuantitativo se admite una distancia entre el investigador y los objetos de la investigación, mientras que en el modelo cualitativo el investigador y las personas investigadas se interrelacionan.
- Naturaleza de los enunciados legales. El modelo cuantitativo implica generalización de las investigaciones realizadas, por el contrario el modelo cualitativo manifiesta que las generalizaciones no son posibles, lo máximo que podemos conseguir son hipótesis de trabajo referidas a contextos específicos.
- Instrumentos de recogida de información. Los modelos cuantitativos emplean instrumentos válidos y fiables (cuestionarios, test, etc.), a diferencia de los modelos cualitativos que utilizan técnicas cualitativas (observación, entrevista, historias de vida, etnografía, etc.), que utilizan al propio investigador como instrumento.

En nuestro estudio, en función del problema de investigación planteado y de los objetivos formulados, el enfoque metodológico que vamos a seguir responde a un modelo claramente cuantitativo o positivista, ya que en el desarrollo de las fases de nuestra investigación están presentes las posiciones teóricas y las características metodológicas (problema de investigación, diseño, muestra, técnicas de recogida de datos, análisis y valoración de la investigación) de este posicionamiento.

La corriente cuantitativa, también conocida como positivista (Tejada, 1999), lleva implícita la aceptación de unos principios y un marco conceptual de referencia aceptados por la comunidad de científicos. Según este enfoque, la realidad se considera como simple, tangible, convergente y fragmentable, a la vez que establece que el método científico está exento de juicios de valor. Las teorías que se van a generar desde éste paradigma tienen carácter normativo al establecer generalizaciones aplicables a todo tipo de contextos.

*Por lo tanto, en cualquier proceso de investigación es preciso partir de un conjunto ordenado de conocimientos, de manera que la teoría constituya el punto de partida de la investigación. Cualquier clasificación que hagamos de los diferentes tipos de investigación es difícil, esto queda de manifiesto al comparar la diversidad de clasificaciones que aparecen en los trabajos de Fox (1981), Kerlinger (1987), Bernal y Velázquez (1989), Cohen y Manion (1990), Bisquerra (1996), Latorre, del Rincón y Arnal, (1996), Buendía, Colás y Hernández, (1997), Soriano (2000), León y Montero(2002); entre otros. Para establecer que tipo de investigación vamos a desarrollar, la clasificaremos en función los criterios propuestos por Latorre, del Rincón y Arnal (1996) que pueden apreciarse en la figura V.6.*

*Nuestra investigación puede ser considerada como una investigación aplicada ya que pretende mejorar la calidad de la docencia universitaria y dar respuesta a ésta. La consideramos como una investigación transversal, ya que plantea el estudio de un aspecto en un momento determinado. Es de tipo descriptivo, al tener como objetivo describir los fenómenos estudiados mediante el empleo de métodos descriptivos en el momento en el que tienen lugar dichos acontecimientos. Asimismo podemos considerarla como cuantitativa al centrarse en aspectos observables que pueden ser cuantificados y de*

*campo o sobre el terreno al realizarse en una situación natural como son las propias aulas, sobre el terreno en el que se desarrolla la docencia.*

<b>CRITERIO</b>	<b>CLASIFICACIÓN</b>
<i>Según la finalidad</i>	<i>Investigación Pura o Básica Investigación Aplicada</i>
<i>Según el alcance temporal</i>	<i>Transversal Longitudinal</i>
<i>Según la profundidad u objetivo</i>	<i>Exploratoria Descriptiva Explicativa Experimental</i>
<i>Según el carácter de la medida</i>	<i>Cuantitativa Cualitativa</i>
<i>Según el marco en que tiene lugar</i>	<i>Laboratorio Campo o sobre el terreno</i>
<i>Según la concepción del fenómeno educativo</i>	<i>Nomotética Idiográfica</i>
<i>Según la dimensión temporal</i>	<i>Investigación histórica Investigación descriptiva Investigación experimental</i>
<i>Según la orientación que asume</i>	<i>Investigación orientada a la comprobación Investigación orientada al descubrimiento Investigación orientada a la aplicación</i>

Figura V.6. Tipos de investigación (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996)

En los siguientes apartados, tras estos aspectos previos, presentamos, en primer lugar, la muestra que compone el estudio, justificando la modalidad de elección de la misma, en función de las características de nuestra investigación. A continuación, planteamos la metodología que vamos a seguir, metodología de tipo descriptivo, destacando dentro de ella, la encuesta como vía de obtención de información. La técnica elegida, dentro de este método de encuesta, es el cuestionario, por ser considerado un instrumento válido y fiable para obtener la información que precisamos, de acuerdo al problema de investigación y a los objetivos planteados. Más adelante, especificamos los pasos seguidos para la construcción del instrumento de recogida de información, analizando las características técnicas del mismo. Finalizamos el desarrollo del método con la explicación del procedimiento seguido para la aplicación del instrumento, la recogida de la información y el correspondiente análisis de los datos obtenidos.



#### 4.1. Población y muestra.

Para la selección de la muestra hemos adoptamos el ciclo de muestreo propuesto por Fox (1981, p. 369), el cual aparece reflejado en la siguiente figura:

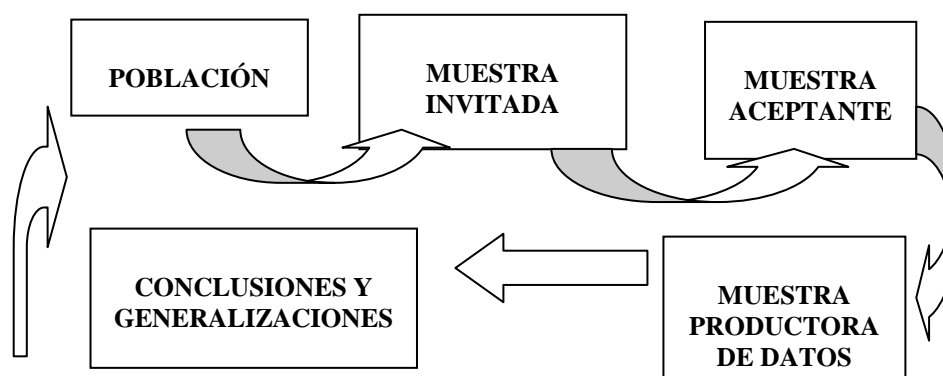


Figura V.7. Ciclo de muestreo (Fox, 1981, p. 369)

Para seguir el ciclo de selección de la muestra elegido es imprescindible diferenciar entre población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora o portadora de datos. Definimos estos términos siguiendo a Fox (1981, pp. 367-370):

- Población: Todos los posibles sujetos o medidas de un cierto tipo.
- Muestra invitada: Conjunto de todos los elementos de la población a quienes se les invita a participar en una investigación.
- Muestra aceptante: Es la parte de la muestra invitada que acepta participar en la investigación.
- Muestra productora de datos: Es la parte de la muestra aceptante que realmente produce datos.

La población del estudio está compuesta por el total de alumnos y alumnas que estaban cursando asignaturas troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración, de primer y segundo ciclo, en la Universidad de Jaén, durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002, siendo un total de 15291 estudiantes ( $n=15291$ ). En las siguientes tablas (véanse tablas V.1 a V.9) presentamos la distribución de la población del estudio, diferenciando entre las 8 Facultades o Centros de la Universidad de Jaén, y a su vez, en las distintas titulaciones de cada una de ellas.

Tabla V.1. Distribución de la población de estudiantes de la UJA, curso 2001/02.

<b>Facultad o Centro</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Facultad de Ciencias Experimentales	1800
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	4111
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3997
Escuela Politécnica Superior	2841
E. U. Politécnica de Linares	1374
E. U. de Enfermería	392
E. U. Trabajo Social de Linares	418
E. U. SAFA de Úbeda	358
<b>TOTAL</b>	<b>15291</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Tabla V.2. Distribución de la población en la Facultad de Ciencias Experimentales.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Biología	828
Licenciatura en Ciencias Ambientales	454
Licenciatura en Química	433
Diplomatura en Estadística	85
	<b>1800</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Tabla V.3. Distribución de la población en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	986
Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales	67
Licenciatura en Derecho	1002
Diplomatura en Ciencias Empresariales	905
Diplomatura en Gestión y Administración Pública	484
Diplomatura en Relaciones Laborales	667
	<b>4111</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Tabla V.4. Distribución de la población en la Facultad de Humanidades y C.C.E.E.

<b>FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Filología Hispánica	152
Licenciatura en Filología Inglesa	309
Licenciatura en Humanidades	423
Licenciatura en Psicología	1045
Licenciatura en Psicopedagogía	391
Maestro/a Esp, de Educación Física	317
Maestro/a Esp, de Educación Infantil	315
Maestro/a Esp, de Educación Musical	155
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	556
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	334
	<b>3997</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

*Tabla V.5. Distribución de la población en la E. Politécnica Superior de Jaén.*

<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Ingeniería en Geodesia y Cartografía	106
Ingeniería en Organización Industrial	204
I. T. I. Esp, en Electricidad	287
I. T. I. Esp, en Electrónica Industrial	375
I. T. I. Esp, en Mecánica	443
I. Técnica en Informática de Gestión	779
Ingeniería Técnica en Topografía	647
	<b>2841</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

*Tabla V.6. Distribución de la población en la E. U. Politécnica de Linares.*

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
I. T. Industrial Esp, en Electricidad	162
I. T. Industrial Esp, en Química Industrial	155
I. T. Industrial Esp, en Mecánica	175
I. T. de Minas Esp, en Explotación de Minas	39
I. T. de Minas Esp, en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos	169
I. T. de Minas Esp, en Sondeos y Prospecciones Mineras	30
I. T. Telecomunicaciones Esp, en Telemática	644
	<b>1374</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

*Tabla V.7. Distribución de la población en la E. U. de Enfermería*

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Diplomatura en Enfermería	392
	<b>392</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Tabla V.8. Distribución de la población en la E. U. Trabajo Social de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Diplomatura en Trabajo Social	418
	<b>418</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Tabla V.9. Distribución de la población en la E. U. SAFA de Úbeda.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA ADSCRITA "SAFA" DE ÚBEDA (Curso 2001/02)</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Maestro/a Esp, de Educación Física	115
Maestro/a Esp, de Educación Infantil	103
Maestro/a Esp, de Educación Musical	47
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	68
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	25
	<b>358</b>

(Fuente: Universidad de Jaén, 2002)

Dado que el proceso de aplicación del instrumento se llevaría a cabo en las aulas en las que se imparten las clases, todos los matriculados en las diversas materias (troncales, obligatorias, optativas y libre configuración) de las diferentes titulaciones de la Universidad de Jaén, podían ser componentes de la muestra. Por tanto, desde una posición muy "optimista", la muestra invitada, a priori, coincidiría con la población de estudiantes. Las especiales características de este estudio hacen que la muestra seleccionada no pueda cumplir con los criterios probabilísticos de selección muestral.

Por tanto, la muestra del estudio responde a un muestreo incidental, "... que es aquel que realiza el investigador aprovechando los elementos de la población que le son fácilmente accesibles" (Buendía, 1994, p. 94). Es decir, la muestra aceptante está compuesta por los estudiantes de la Universidad de Jaén que asisten con normalidad a las asignaturas (troncales, obligatorias, optativas y libre configuración) de las que están matriculados. La muestra aceptante quedó constituida por las 22820 encuestas contestadas por el alumnado matriculado en las asignaturas evaluadas que asistió a las aulas en los días de su aplicación.

La muestra productora de datos está constituida por **22499** encuestas contestadas por el alumnado de manera correcta (n= 22499), dentro del proceso de evaluación de las asignaturas (troncales, obligatorias, optativas y libre configuración) que estaban cursando. Debemos destacar, que hay diferencias importantes entre la muestra aceptante (n=22820) y la muestra productora de datos, teniendo ésta un valor igual a **22499** casos (n=22499). Ésto se debe a que algunos cuestionarios tuvieron que ser invalidados. Entre las respuestas obtenidas en la muestra productora de información, se obtuvo contestación en siete centros de la Universidad de Jaén (no se consiguieron respuestas en la E. U. de Enfermería al estar realizando el alumnado las prácticas de su titulación en los centros sanitarios).

Es preciso indicar, que en el periodo empleado para la aplicación de los cuestionarios en las aulas, final del segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002 (mayo de 2002), algunos cursos de algunas titulaciones estaban realizando el practicum, en especial los estudiantes de últimos cursos. Por tanto, un número considerable de asignaturas no pudieron ser evaluadas.

Como se puso de manifiesto, con la contestación obtenida a través de la muestra productora de datos, el alumnado de nuestra Universidad, en general, tiene un nivel de asistencia medio a clase del 35,56%. Por lo tanto, como era de esperar, la diferencia entre muestra invitada y aceptante, como ya hemos comentado, fue considerable. A continuación, presentamos la distribución de la muestra productora de datos en las siguientes tablas, diferenciando entre el conjunto de la Universidad de Jaén (véase tabla V.10), centros o facultades y titulaciones (véanse tablas V.11 a V.17).

*Tabla V.10. Distribución de la muestra productora de datos por facultades o centros.*

<b>Facultad o Centro</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Facultad de Ciencias Experimentales	4124
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	5588
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	6519
Escuela Politécnica Superior	3591
E. U. Politécnica de Linares	1676
E. U. de Enfermería	-
E. U. Trabajo Social de Linares	657
E. U. SAFA de Úbeda	344
<b>TOTAL</b>	<b>22499</b>

*Tabla V.11. Distribución de la muestra en la Facultad de Ciencias Experimentales.*

<b>FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Biología	2179
Licenciatura en Ciencias Ambientales	1194
Licenciatura en Química	597
Diplomatura en Estadística	154
	<b>4124</b>

Tabla V.12. Distribución de la muestra en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	1939
Licenciatura en Derecho	1371
Diplomatura en Ciencias Empresariales	1281
Diplomatura en Gestión y Administración Pública	526
Diplomatura en Relaciones Laborales	471
	<b>5588</b>

Tabla V.13. Distribución de la muestra en la Facultad de Humanidades y C.C.E.E.

<b>FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Filología Hispánica	359
Licenciatura en Filología Inglesa	415
Licenciatura en Humanidades	815
Licenciatura en Psicología	1838
Licenciatura en Psicopedagogía	623
Maestro/a Esp, de Educación Física	293
Maestro/a Esp, de Educación Infantil	799
Maestro/a Esp, de Educación Musical	238
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	884
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	255
	<b>6519</b>

Tabla V.14. Distribución de la muestra en la Escuela Politécnica Superior de Jaén.

<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Ingeniería en Geodesia y Cartografía	106
Ingeniería en Organización Industrial	169
I. T. I. Esp, en Electricidad	214
I. T. I. Esp, en Electrónica Industrial	516
I. T. I. Esp, en Mecánica	475
I. Técnica en Informática de Gestión	1335
Ingeniería Técnica en Topografía	776
	<b>3591</b>

Tabla V.15. Distribución de la muestra en la E. U. Politécnica de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
I. T. Industrial Esp, en Electricidad	198
I. T. Industrial Esp, en Química Industrial	127
I. T. Industrial Esp, en Mecánica	222
I. T. de Minas Esp, en Explotación de Minas	52
I. T. de Minas Esp, en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos	254
I. T. de Minas Esp, en Sondeos y Prospecciones Mineras	47
I. T. Telecomunicaciones Esp, en Telemática	776
	<b>1676</b>

Tabla V.16. Distribución de la muestra en la E. U. de Trabajo Social de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Diplomatura en Trabajo Social	657
	<b>657</b>

Tabla V.17. Distribución de la muestra en la E. U. SAFA de Úbeda.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA ADSCRITA "SAFA" DE ÚBEDA</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Maestro/a Esp, de Educación Física	67
Maestro/a Esp, de Educación Infantil	151
Maestro/a Esp, de Educación Musical	48
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	71
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	7
	<b>344</b>

## 4.2. Metodología.

### 4.2.1. La metodología de tipo descriptivo.

La metodología que hemos seguido es, fundamentalmente, de tipo descriptivo, aunque en algunos momentos la combinaremos con los estudios de relación. Centrándonos en las investigaciones de tipo descriptivo, Fox (1981, p. 477) considera que "... se orientan hacia el presente, y por lo tanto resultan adecuadas para los problemas en los que el investigador cree que aunque no existen los datos necesarios para responder a su pregunta de investigación, si existen los marcos en los que se puedan generar aquellos. El enfoque de investigación consiste en acudir a estos marcos, aplicar los dispositivos adecuados de recogida de datos, y analizar éstos. En el sentido de que esos marcos se conocen y los datos necesarios están bien delimitados por la formulación del problema de investigación, por lo tanto el enfoque está bien estructurado. Pero también tiene sus limitaciones, como los problemas para la elaboración de los instrumentos, ya que éstos tienen que ser válidos y fiables".

El método descriptivo es uno de los más aceptados, siendo utilizado con frecuencia. Este método tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable (Colás, 1994, p.177), y se basan fundamentalmente en la observación, la cual se realiza en el ambiente natural de aparición de fenómenos (Bisquerra, 1996, p. 123). Desempeñan un papel importante en la ciencia al proporcionar datos y hechos que posibilitan la configuración de teorías (Fox, 1981).

Las tareas que pueden desempeñar se pueden sintetizar en (Underwood y Shaughnessy, 1978):

- a) Identificar fenómenos relevantes.
- b) Sugerir variables causantes de la acción.
- c) Registrar conductas que en otros momentos podrían revelarse como efecto.
- d) Abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas por medio de estrategias experimentales.

#### **4.2.2. La investigación por encuesta.**

Dentro de los diferentes tipos de estudios descriptivos: estudios tipo encuesta, estudios analíticos, estudios observacionales y estudios sobre el desarrollo (Colás, 1994, p.178); vamos a utilizar el primero de ellos, es decir los estudios tipo encuesta o "survey".

Este tipo de estudio descriptivo, investigación por encuesta, tiene como principales objetivos los siguientes (Buendía, 1997a, p. 120; Cohen y Manion, 1990, p.131):

1. Describir las condiciones de la naturaleza existentes.
2. Identificar normas o patrones con los que se puedan comparar dichas condiciones.
3. Determinar la relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Las encuestas, por lo tanto, pueden tener diferentes niveles de complejidad: aquellas que proporcionan simples informaciones de la frecuencia de las contestaciones y las que pueden presentar análisis de relaciones. Siguiendo a Fox (1981, pp. 587-604) consideramos seis elementos esenciales en la utilización del método de encuesta:

- a) El *contexto de la encuesta*, que va desde por qué el investigador se plantea las preguntas, hasta por qué piensa el encuestado que se formulan de esa manera. El investigador tiene que tener en cuenta que la encuesta supone una interrelación entre el investigador y el encuestado. El contexto tiene una importancia especial cuando el investigador intenta comunicar al encuestado que está buscando una información que con posterioridad tendrá un propósito claro de utilidad.
- b) El *contenido de la encuesta*. En este elemento hay que tener en cuenta todos aquellos temas posibles de consulta, así como la distribución proporcional del tiempo. Estos aspectos son, fundamentalmente, los que forman los cimientos sobre los que se puede construir el argumento de la validez de contenido del método de encuesta, conjuntamente con los conocimientos que el investigador tiene de la situación que está investigando y de la bibliografía que existe al respecto.



- c) La *pregunta*, que se puede definir como el estímulo verbal al que se somete el sujeto. Ésta debe de cumplir una serie de condiciones: que deje clara la intencionalidad del investigador y que sirva de estímulo suficiente como para que sea contestada por el sujeto (validez didáctica o aparente). Sus características han de ajustarse a los principios de: claridad del lenguaje, concreción del contenido y del período de tiempo, unicidad de propósito, independencia de otros supuestos, independencia de sugerencias y escasa complejidad lingüística y coherencia gramatical.
- d) *Previsión de las respuestas*. Aunque ésta pueda hacerse de forma libre o estructurada, en nuestro trabajo de investigación se empleará el segundo tipo, ya que las respuestas han de realizarse eligiendo una alternativa de una escala tipo Likert del instrumento construido, un cuestionario.
- e) Forma de *registrar la respuesta*. Se refiere a las distintas formas de registro que pueden utilizarse en la investigación, destacando entre ellas la escritura, el habla y la grabación. Evidentemente usaremos la primera de ellas.
- f) Interacción *investigador-encuestado*, por medio de la cual se establece si el investigador y el sujeto se encuentran cara a cara o si se comunican de manera impersonal (por ejemplo, a través de la instrucciones de un cuestionario). No podemos olvidar que la sensibilidad de la interacción personal influirá en el ajuste entre el investigador y el sujeto.

A su vez, Cohen y Manion (1990, p. 132) establecen que es necesario para la aplicación de cualquier encuesta tres requisitos: especificación de la finalidad exacta de la investigación, especificación de la población sobre la que se va a aplicar y especificación de los recursos disponibles.

La investigación por encuesta tienen ventajas respecto a otros tipos en las siguientes situaciones (Buendía, 1997a, p. 120):

- a) Cuando se quiere generalizar los resultados a una población definida, por ser mayor el número de elementos que forman la muestra que en otras metodologías.
- b) Es una importante alternativa cuando no se puede acceder a la observación directa por circunstancias contextuales o problemas económicos.
- c) Es la metodología más adecuada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan al investigador lo que quieren que éste sepa de ellos, por lo que es utilizada para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.

Pero esta metodología también tiene inconvenientes. Uno de ellos es la debilidad de algunos diseños para demostrar relaciones causales. Un segundo, podría ser el que en algunas ocasiones no se tengan en cuenta los factores contextuales que puedan afectar a la conducta de los sujetos (Gómez, 1990), como puede ser en nuestro caso el "*efecto examen*" (Vázquez, Santos y Patiño, 2001b), al evaluar asignaturas de las que el alumnado aún no se ha examinado.

En relación al diseño seguido en el desarrollo de esta metodología de tipo descriptivo, hemos empleado un diseño de *tipo transversal*. El diseño como señala Buendía (1997a, pp. 133-134) es "*un plan estructurado de acción que, en función de unos objetivos básicos, está orientado a la obtención de datos*

*relevantes a los problemas y cuestiones planteadas*". Los objetivos de este tipo de estudios, descriptivos por encuesta, puede oscilar desde los puramente descriptivos hasta la explicación de relaciones causales, pasando por la identificación de regularidades en el conjunto de los datos, mediante el análisis de interrelaciones de variables, con el propósito de identificar variables relevantes.

Una vez definido el concepto de diseño, podemos hacer lo mismo con el de diseño transversal, considerando a éste como *"el tipo de diseño más utilizado en la investigación por encuesta"* (Buendía, 1997a, p. 134). Los datos se recogen sobre uno o más grupo de sujetos, en un solo momento temporal, es decir, es el estudio de un determinado corte puntual en el tiempo, en el que se obtienen las mediciones a tratar (Dwyer, 1983). En nuestro caso, el diseño transversal empleado, va a responder a la evaluación de la docencia de la Universidad de Jaén por parte del alumnado a través de la contestación a una encuesta de opinión, en el mes de mayo del año 2002.

En la fase descriptiva, en un primer momento, analizaremos sistemáticamente la información obtenida, ofreciendo los estadísticos descriptivos calculados (frecuencias, porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones típicas) en cada una de las variables del estudio. En un segundo momento, se realizará un estudio de relación: *"examen diseñado para estimar el grado de relación que existe entre dos variables de la población de interés"* (Fox, 1981, p. 482), de las cuestiones más relevantes del estudio.

Dentro de la investigación por encuesta, se ha utilizado como técnica de recogida de información el cuestionario, por considerarlo el instrumento más adecuado y el que más se adapta a los propósitos del estudio.

#### **4.2.3. El cuestionario como técnica de recogida de información en la investigación por encuesta.**

Antes de presentar en el siguiente apartado el instrumento de recogida de información, un cuestionario construido *ad hoc*, vamos a situar a éste en el contexto de investigación adecuado.

El cuestionario es la técnica de investigación más utilizada en investigación por encuesta, y posiblemente en la investigación educativa en su conjunto, ya que cumple con la finalidad de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variedades que intervienen en el estudio (Buendía, 1997a; Buendía, 1997b; Cohen y Manion, 1990; Cohen, Manion y Morrison, 2000; Colás y Buendía, 1994; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Sierra Bravo, 1998; Soriano, 2000).

Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. En encuestas sociales es de gran complejidad por la dificultad que entraña expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad que interesan investigar. Este problema puede disminuirse si se cuenta con un equipo de personas para su elaboración y, antes de comenzar realmente a construirlo, se dedican algunas jornadas de trabajo a delimitar el campo de estudio y a definir claramente los indicadores que realmente interesen (Buendía, 1997a, pp. 123-124).

Es preciso destacar algunas características esenciales de los cuestionarios que los diferencian del resto de técnicas de encuesta:

- Directamente no podemos observar los hechos, sino que ha de hacerse a través de las manifestaciones escritas que de los mismos hacen los sujetos de investigación.
- Permiten analizar aspectos subjetivos y objetivos, es decir, estudios de fenómenos educativos en los que se pueden plantear preguntas de hechos o de opinión.
- Nos permite obtener una idea rica y variada información de los aspectos que nos interesan estudiar en nuestros trabajos de investigación.
- Posibilita la preparación y la estructuración previa de las preguntas del mismo.
- Facilita la libertad y la profundidad de las preguntas.

Además de estas características esenciales de los cuestionarios, Selltiz (1965, p. 271) establece unas ventajas en el empleo de cuestionarios frente a otra técnica de encuesta como es la entrevista:

- "...
- Resulta menos caro que las entrevistas.
- Es fácil de aplicar y requiere menos habilidad para ello.
- Su aplicación puede realizarse de forma simultánea a mayor número de personas.
- Garantiza, en cierto modo, la uniformidad en las respuestas, dado el carácter estandarizado de sus preguntas, instrucciones y demás elementos del mismo.
- Permite garantizar el anonimato de los sujetos, por lo que el índice de respuesta para su respuesta es mayor.
- Sitúa al sujeto en una actitud menos obligada para la respuesta inmediata, permitiéndole considerar y racionalizar cada pregunta.
- Elimina la dificultad que entrañan las grabaciones obtenidas por distintos medios y sobre todo la complejidad de transcribir e interpretar los contenidos de las mismas.
- Ofrece, frente a la entrevista, una mayor facilidad de categorización y codificación".

El cuestionario, como repertorio de preguntas de uno o varios tipos (según de lugar a respuesta abierta o cerrada) presenta, entre otras, la ventaja de permitir garantizar el anonimato de las respuestas, muy importante en nuestro caso, aunque debe cuidarse que recoja la totalidad de la información necesaria y relevante para el problema investigado, ateniéndose para ello a los fines y objetivos del estudio. Es importante, igualmente, una redacción clara y comprensible, así como unas alternativas de respuesta que expresen todas las posibles (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982, p. 181; Fox, 1981, pp. 609-610; Pérez Juste, 1991, p. 40).

Pero los cuestionarios no solo tienen ventajas, también tienen algunas limitaciones, entre las que están las siguientes (Pérez Juste, 1991, p. 18): la dificultad para traducir la característica a medir en un enunciado; las interferencias que el mismo instrumento puede suponer para la apreciación del contenido de la medición, que deben ser evitadas en lo posible; la interacción de lo medido con las circunstancias personales, ambientales y relacionales que pueden confundir en cierta medida los resultados.

A pesar de los inconvenientes, anteriormente descritos, y en especial de los problemas de mortalidad muestral, y siempre que se cumplan con unos requisitos mínimos (Buendía, 1997a; Cohen y Manion, 1990; Cohen, Manion y Morrison, 2000; Colás y Buendía, 1994; Fox, 1981; Kerlinger, 1987; Sierra, 1998), consideraremos que el cuestionario es un instrumento útil para recoger información en la investigación educativa.

### **4.3. Proceso de construcción del instrumento de recogida de información.**

La razón principal que nos ha llevado a la construcción de un cuestionario ha sido la imposibilidad de encontrar en un instrumento que evaluara el conjunto específico de variables que nos proponemos. Otra razón ha sido la posibilidad de poder analizar los datos del instrumento mediante hojas de lectura óptica. Por lo que, finalmente, dada la naturaleza y el gran volumen de los datos a recoger, la elección del cuestionario como instrumento de recogida de información nos parece el más adecuado.

La construcción del Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria (CEDU), tiene lugar en el contexto específico de esta investigación, con la finalidad de poder detectar diferencias entre las dimensiones y variables objeto de estudio. No obstante, este instrumento, puede ser aplicado, con algunas modificaciones, a otras poblaciones de estudiantes universitarios españoles.

En un momento inicial, tras haber revisado la literatura especializada sobre esta temática y las variables objeto de estudio, se definieron los objetivos concretos de cada tipo de variables (situacionales o generales, eficacia de la docencia y de autoevaluación del alumnado), cada una de ellas da lugar a un número diverso de ítems iniciales o preguntas posibles, y a distintas formas de redacción de los mismos, obteniéndose un amplio universo de cuestiones iniciales.

A partir de ese repertorio de cuestiones, se realizó una primera selección, desechándose aquellas que resultaban inadecuadas por no responder a los objetivos, por ser reiterativas o por ser demasiadas numerosas para un mismo objetivo. Estas decisiones se basaron en la opinión de los jueces expertos que ofrecieron su juicio sobre esta primera selección de ítems.

Una vez realizada la primera elección de cuestiones, se revisó la redacción de los enunciados y de las opciones de respuesta, ajustando el número y el contenido de éstas y tratando de clarificar la redacción al máximo. Tras esto, se aplicó el instrumento a una muestra piloto, para establecer las últimas modificaciones y calcular las características técnicas del instrumento en esa fase experimental. Una vez finalizada la fase piloto, se procedió a la redacción definitiva del instrumento en formato de lectura óptica, para su aplicación a la muestra del estudio.

Cada uno de estas etapas serán analizadas detenidamente en el siguiente apartado, en el que vamos a determinar las características técnicas del cuestionario (validez y fiabilidad) y definiremos las variables y componentes del cuestionario.

#### **4.3.1. Características técnicas del cuestionario.**

Antes de comenzar a construir el cuestionario, se realizó una revisión de los conceptos y métodos de análisis de las características exigibles a este tipo de instrumentos, con el objeto de decidir que técnicas emplearíamos en nuestra investigación.

Todo instrumento tiene que cumplir con dos condiciones esenciales que dan representatividad a los datos obtenidos: por un lado, la fiabilidad: "exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión" (Fox, 1981, p. 404), es decir, la confianza que podemos conceder a los datos y; por otro lado, la validez: "grado en que el método cumple lo que se pretende que cumpla o mide lo que se pretende que mida" (Fox, 1981, p. 418-419, Pérez Juste, 1981a, p. 302; Sánchez, 1999, p. 103).

Fox (1981, p. 403) considera que la fiabilidad es la característica básica que han de poseer todos los métodos, y que sólo cuando sepamos que un método es fiable nos deberemos preocupar de si cumple las demás características. En nuestro trabajo, vamos a conceder igual importancia a la validez y la fiabilidad, ya que el mismo autor, Fox (1981, pp. 419), considera que: “entre la fiabilidad y la validez existe una relación unidireccional. El que un método sea fiable es esencial antes de tener en cuenta su validez, y la fiabilidad real fija el techo de la validez máxima que el instrumento puede alcanzar. Así, un método cuya fiabilidad sea 0.00 no puede tener ninguna validez, pues los datos que se obtienen con él no se basan nada más que en factores aleatorios. En el extremo opuesto, si un método tiene una fiabilidad perfecta, de 1.00, existe la posibilidad de que su validez sea perfecta”.

Por lo tanto, el Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria tuvo que ser sometido a la comprobación del cumplimiento de estas dos condiciones, como se detalla en los apartados que siguen, especificando los pasos utilizados en el estudio de la validez y de la fiabilidad.

#### 4.3.1.1. Validez del cuestionario.

Hemos comentado con anterioridad que el punto clave de este aspecto radica en qué es lo que medimos, es decir, si medimos aquello que se pretende. De ahí que la definición más habitual de validez indica que un instrumento es válido si mide lo que dice medir (Pérez Juste, 1981b, p. 354). Por tanto, un cuestionario tiene validez si se ha comprobado que sirve para algún fin práctico (Sánchez, 1999, p. 103). A su vez, la validez puede clasificarse en:

- **Validez de contenido:** Grado en que el contenido de un instrumento es apropiado, no puede concretarse en ninguna clase de correlación, sino que tendrá más validez de contenido cuanto mejor este representada la población de ítems relevantes; por tanto, hace referencia a la representatividad de los elementos de la prueba, es decir, si los ítems son una muestra suficiente respecto a la característica o variable objeto de estudio (Fox, 1981, pp. 421-423; Pérez Juste, 1981b, pp. 355-360).
- **Validez de constructo o de elaboración:** Según Fox (1981, p. 424): “es la capacidad que el instrumento tiene para distinguir entre grupos de los que se sabe que se comportan de forma distinta en cuanto a la variable o construcción mental que se estudia”. Podríamos considerarla como el grado en que mide la variable a la que se refiere; grado en que correlaciona con un factor o dimensión de variación común. Por lo tanto, hace referencia a la naturaleza misma de lo que se mide; identifica los valores o niveles que constituyen el objeto de la variable (Pérez Juste, 1981b, pp. 368-371; Sánchez, 1999, p. 104).
- **Validez predictiva:** El criterio se mide posteriormente a la obtención de los resultados del cuestionario. Se refiere a la eficacia de un test para predecir la realización correcta de un propósito práctico y se obtiene correlacionado las puntuaciones que los sujetos alcanzan en un momento determinado con las logradas cierto tiempo después, en una variable externa denominada criterio (Fox, 1981, pp. 426-428; Pérez Juste, 1981b, pp. 361-365).

- **Validez concurrente:** Puede considerarse una modalidad de la validez predictiva (Pérez Juste, 1981b, p. 365). Consiste en verificar si los resultados de la prueba a validar se correlacionan con los resultados de otros instrumentos que probaron su validez o criterios; pero se diferencia de la validez predictiva, en que ambas mediciones se llevan a cabo prácticamente a la vez y los resultados permiten únicamente pronósticos a corto plazo, o, si se quiere, pronósticos de utilización inmediata. Fox (1981, pp. 425-426) diferencia entre validez concurrente y congruente. Si al estimar la validez del nuevo instrumento coincide con la del criterio se la denomina congruente; si por el contrario, el criterio utilizado es un tipo muy distinto de medida, se tiene un ejemplo de validez concurrente.
- **Validez didáctica o aparente:** La podemos encontrar con las dos denominaciones: didáctica (López-Barajas, 1988, p. 191; Pérez Serrano, 1994, p. 76) o aparente (Pérez Juste, 1981b, p. 372). Se basa en que la prueba construida éste adornada de unas cualidades externas que la hagan atractiva a quienes han de realizarla, de forma que se presenten de buen grado al trabajo exigido; en caso contrario lo harán por obligación, contestando al azar o sin poner esfuerzo.

El estudio de la validez del Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria se ha centrado, por un lado, en procurar asegurar la validez de contenido y la validez didáctica, realizando la pertinente revisión bibliográfica de la temática objeto de estudio y empleando como criterio externo, la revisión crítica por una serie de jueces expertos (catedráticos de universidad y el Equipo de Gobierno de la Universidad de Jaén) que han valorado mediante una escala numérica, la adecuación de los distintos ítems, propuestos en universo inicial, a los distintos rasgos a evaluar, en función de diferentes criterios de valoración. Por otro lado, hemos estudiado la validez de constructo, en los ítems que conforman las variables del estudio, con el propósito de determinar los factores que la componen.

La validez predictiva y la validez concurrente, no han sido analizadas, ya que construimos este instrumento al no haber otros que estén adaptados a las características de nuestro contexto, por tanto, el estudio de estos dos tipos de validez no sería factible, ya que no podríamos correlacionar los resultados con los obtenidos a través de otras vías.

Los dos primeros tipos de validez analizados han sido la **validez de contenido** y la **validez didáctica o aparente**.

La **validez de contenido**, se ha procurado a través de dos vías. La primera de ellas ha sido la revisión de la literatura especializada más relevante de la temática que nos ocupa, la evaluación de la docencia universitaria, y el estudio de los instrumentos existentes para medir ésta, tanto en el panorama internacional (Aleamoni, 1981; Centra, 1979, 2000; Cohen, 1980, 1981; Feldman, 1979, 1983, 1984; Marsh, 1980, 1982, 1984, 1987; Marsh et al, 1985; Overal y Marsh, 1982; Tejedor; 1985), como en nuestro país (Apodaca y Rodríguez, 1999; Cajide, 1994; Cajide, Doval y Porto, 1996; Escudero 1988, 1999, 2000b; García Ramos, 1998, 1999; González Such, 1997; Grande, Vázquez y López Pineo, 1999; Jornet et al, 1996; Mateo, 2000; Miguel de, 1998; Rodríguez Espinar, 1987; Ruiz, 2000; Salvador de, 1996; Tejedor, 1998, 2000; Tejedor y García-Valcarcel, 1996; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988; Vázquez, Santos y Patiño, 2001a).

La segunda de las vías de análisis de la validez de contenido, se ha desarrollado por medio de una consulta a jueces expertos (véase Anexo 3), que en nuestro caso han sido Catedráticos de Universidad de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de diferentes universidades españolas, y los componentes del Equipo de Gobierno de la Universidad de Jaén.

La tarea de los jueces consistió en realizar un examen y juicio crítico del cuestionario, con la intención de dar respuesta a los componentes fundamentales de la validez de contenido: la suficiencia y la representatividad.

En relación al primero de los aspectos de la validez de contenido, la suficiencia, es un problema del tamaño de la prueba entendido como el número de elementos mínimo que debe incluir para que pueda abarcar o comprender todos los aspectos esenciales que se integran en la población. La segunda cuestión, la representatividad, se puede lograr en la medida que se puedan definir con precisión y claridad el universo de tareas de las que el instrumento incluirá en la muestra.

Tabla V.18. Valoración por los expertos del universo de ítems.

Variables	Media	Desv. típ.
V.1	4.1250	1.12599
V.2	3.5714	1.27242
V.3	4.2500	1.16496
V.4	4.1429	1.46385
V.5	4.2500	1.38873
V.6	3.5000	1.41421
V.7	3.7500	1.38873
V.8	3.5000	1.30931
V.9	4.8750	.35355
V.10	4.3750	1.18773
V.11	4.2857	.95119
V.12	4.5000	.75593
V.13	4.0000	1.41421
V.14	4.5000	1.06904
V.15	4.0000	.92582
V.16	4.3750	1.40789
V.17	3.8750	1.35620
V.18	4.1250	1.45774
V.19	4.3750	.91613
V.20	3.5000	1.51186
V.21	4.0000	1.41421
V.22	4.3750	.91613
V.23	4.5000	.75593
V.24	4.1250	.83452
V.25	4.1250	1.24642
V.26	2.7500	1.16496
V.27	4.0000	1.26491
V.28	4.6667	.51640
V.29	3.7143	1.60357
V.30	3.0000	1.63299
V.31	4.5714	.78680
V.32	3.2500	1.16496
V.33	4.6250	1.06066
V.34	4.3750	.91613
V.35	3.0000	1.73205
V.36	3.1429	1.57359
V.37	1.4286	.78680
V.38	2.5714	1.27242
V.39	3.7143	1.25357
V.40	3.8333	1.47196
V.41	3.8333	1.47196
V.42	4.4286	.78680
V.43	3.7143	.75593
V.44	4.2500	.88641
V.45	4.5000	1.06904
V.46	4.1250	.83452
V.47	4.1250	1.35620
V.48	4.8750	.35355
V.49	2.1250	1.35620
V.50	3.2857	1.60357
V.51	4.5714	.78680

Variables	Media	Desv. típ.
V.52	4.0000	1.54919
V.53	4.5000	.83666
V.54	3.5000	1.60357
V.55	3.8571	1.21499
V.56	3.7143	1.38013
V.57	3.4286	1.81265
V.58	3.2857	1.79947
V.59	4.2857	1.49603
V.60	3.1429	1.57359
V.61	3.0000	1.73205
V.62	1.8571	.69007
V.63	2.7500	1.38873
V.64	2.6250	1.40789
V.65	4.1250	1.12599
V.66	3.7500	1.48805
V.67	4.1250	1.35620
V.68	4.1429	1.57359
V.69	3.8571	1.06904
V.70	4.0000	1.52753
V.71	4.0000	1.51186
V.72	4.0000	1.41421
V.73	4.2500	1.16496
V.74	4.5000	.92582
V.75	4.1429	1.46385
V.76	4.4286	1.51186
V.77	3.7500	1.75255
V.78	4.2500	1.48805
V.79	4.5000	.75593
V.80	4.8750	.35355
V.81	4.6250	.74402
V.82	4.6250	.74402
V.83	4.6250	.74402
V.84	4.2500	1.16496
V.85	4.7500	.70711
V.86	4.3750	1.06066
V.87	3.8750	1.80772
V.88	4.5000	1.41421
V.89	2.6250	1.40789
V.90	4.5000	.75593
V.91	5.0000	.00000
V.92	2.0000	1.41421
V.93	1.5000	.53452
V.94	4.5000	.75593
V.95	3.4286	1.71825
V.96	4.7500	.46291
V.97	4.2500	1.38873
V.98	3.5000	1.69031
V.99	4.3750	1.40789
V.100	4.3750	.91613
V.101	4.3750	1.40789
V.102	4.5000	.75593



Otra tarea de los jueces ha sido valorar los aspectos relacionados con la **validez didáctica o aparente**. Para procurar la *validez didáctica o aparente*, los expertos deberán hacer sus juicios y sugerencias sobre el aspecto exterior de la prueba, el interés y atractivo que despierta el cuestionario en aquellos en los que va a ser aplicado, etc. Es preciso cuidar la forma de expresión, impresión del texto y figuras, tipo y tamaño de letra, etc.; aspectos todos ellos que pueden afectar a los resultados de la validez en el momento de aplicarse la prueba (Pérez Serrano, 1994).

Para facilitar la tarea de los jueces expertos, se les invitó a puntuar en una escala de valoración de 1 a 5, cada cuestión del universo inicial de 102 ítems (véase Anexo 2), en función de la pertinencia de cada pregunta planteada en relación con el objetivo que se pretendía, como puede comprobarse en las especificaciones dirigidas a los jueces expertos para la valoración del cuestionario (Anexo 4).

En la tabla V.18, presentamos las respuestas otorgadas por los expertos, mediante las valoraciones medias y las correspondientes desviaciones típicas de cada uno de los ítems del universo inicial. Para seleccionar las cuestiones más relevantes, tomamos como criterio de selección, en un principio, las cuestiones que tenían un puntuación media superior a 4 puntos (véase Anexo 6).

Asimismo, junto a la valoración numérica de cada una de las cuestiones, los jueces ofrecieron sugerencias en relación a la validez de contenido y a la validez didáctica o aparente, manifestando abiertamente lo que consideraran oportuno en torno a los siguientes criterios:

- Importancia de los bloques propuestos, inicialmente, para valorar la eficacia de la docencia universitaria por parte del alumnado.
- Extensión del cuestionario en su conjunto.
- Claridad del lenguaje empleado en general.
- Presentación y atractivo del cuestionario.

Lo más destacable de estos resultados, es el nivel, bastante elevado en general, de las valoraciones realizadas. En el apartado de sugerencias y observaciones algunos expertos han realizado apreciaciones sobre la aceptación y rechazo de algunas de las dimensiones establecidas a priori, eliminación de algunos ítems que parecían reiterativos, incluir algunas cuestiones para valorar la asistencia del alumnado al proceso, se sugirió que las respuestas se plantearan en una escala tipo Likert de 1 a 5, también se señaló la ambigüedad de alguna de las preguntas, por lo que se sugirió su eliminación; y por último se recomendó la redacción de un encabezamiento del instrumento más detallado para asegurar la validez didáctica o aparente.

La **validez de constructo** para Pérez Juste (1981b), es la más interesante porque en ella se va a la raíz del problema. *"Una de las técnicas estadísticas de mayor utilidad y complejidad para este tipo de validez, es el análisis factorial de las tareas incluidas en la prueba. Se trata en esencia de poder determinar si ésta incluye un único factor o si a las tareas subyacen varios y cuáles son. Los factores representan entidades integradas por tareas que mantienen una notoria consistencia interna, una notable relación entre sí, pero que están muy poco relacionadas con las demás. Gracias al análisis factorial tendremos un conocimiento de los factores integrantes de la prueba y, mediante su correlación con la prueba total, las correspondientes cargas factoriales que, al ser elevadas al cuadrado, nos indicarán la proporción que de la varianza total de la prueba tiene cada uno de los factores indicados"* (Pérez Juste, 1981b, pp. 369-370).

Según Downie y Heath (1983, p. 266) *“la validez de construcción se determina investigando las cualidades psicológicas, rasgos o factores evaluados por una prueba. La validez factorial es un ejemplo de ello. Los que conciben los tests para medir capacidades y adaptaciones han demostrado que los rasgos estudiados pueden reducirse a elementos estadísticos llamados factores (...). Un test correlacionado significativamente con tales factores tiene validez factorial, un tipo de validez de construcción”*.

### Análisis factorial

El *análisis factorial* se aplicó en un grupo piloto, con el fin de comprobar si podían hallarse dentro de algunas variables, factores consistentes. Se encontraron, efectivamente, una serie de factores, el estudio, a su vez, sirvió para eliminar algunos ítems que tenían pesos muy divididos entre los distintos factores, además de poca coherencia lógica con dichos factores. Tras la realización del análisis en el estudio piloto, junto con las aportaciones de los jueces expertos, se procedió a realizar el análisis factorial en el cuestionario definitivo, una vez que obtuvimos las contestaciones por parte de la muestra.

Para ello se realizó un análisis factorial de los ítems considerados en el cuestionario que responden a una escala de contestación tipo Likert de 5 alternativas, ítems 1 a 24 (véase Anexo 7), con el fin de delimitar los componentes principales y determinar la varianza total que éstos explican.

En este análisis, no hemos incluido las preguntas relacionadas con datos personales y variables situacionales, la pregunta relacionada con la opinión global sobre el docente evaluado (ítem 25), ni las preguntas relacionadas con la propia actuación como estudiante (ítems 26-30).

En el citado análisis, el grado de significación de los coeficientes, obtenido en la matriz de correlaciones entre variables, en un contraste unilateral, resulta significativo en todos los casos  $p < 0.000$ . El determinante de la matriz de correlaciones es igual  $1.227E-07$ .

Tabla V.19. Valores de KMO, para determinar si procede el análisis factorial.

Valores de la adecuación muestral de KMO	
$1 \geq KMO > 0.90$	Excelente
$0.90 \geq KMO > 0.80$	Bueno
$0.80 \geq KMO > 0.70$	Aceptable
$0.70 \geq KMO > 0.60$	Mediocre o regular
$0.60 \geq KMO > 0.50$	Malo
$KMO \leq 0.50$	Inaceptable o muy malo

Fuente: Visauta (1998).

En la figura V.8, se ofrece la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Dado que la suma de los coeficientes de correlación parcial al cuadrado entre variables es muy pequeña, KMO es un índice muy próximo a la unidad y por tanto el análisis factorial es un procedimiento adecuado (Visauta, 1998, p. 225). En este caso, el valor de KMO es de 0.969 y se puede considerar como excelente, por lo que procede la realización del análisis factorial ya que KMO tiene un valor comprendido entre 0.90 y 1.0 (véase tabla V.19).

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.969
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	274797.7
	gl	276
	Sig.	.000

Figura V.8. KMO y prueba de Bartlett

Se ha utilizado el test de Bartlett para verificar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, es decir, si todos los coeficientes de la diagonal son iguales a la unidad y los extremos de la diagonal iguales a 0. Este estadístico, obtenido a partir de transformaciones *Chi cuadrado* del determinante de la matriz de correlaciones, cuanto mayor sea y por tanto menor su grado de significación, hace más improbable que la matriz sea una matriz de identidad.

En nuestro caso, *Chi cuadrado* posee un valor igual a 274797.7 y un grado de significación  $p = 0.000$ , por lo que resulta evidente que no se trata de una matriz de identidad. Esto nos lleva a afirmar que el análisis factorial resulta pertinente y puede proporcionar conclusiones satisfactorias (Visauta, 1998).

#### Extracción de factores y rotación

El modelo de extracción de factores utilizado es el de Componentes Principales (MCP) que "consiste básicamente en llevar a cabo una combinación lineal de todas las variables de modo que el primer componente principal sea una combinación que explique la mayor proporción de varianza de la muestra, el segundo la segunda mayor y que a su vez esté incorrelacionado con el primero, y así sucesivamente hasta tantos componentes como variables" (Visauta, 1998, p. 227). El objetivo es encontrar una serie de componentes que expliquen el máximo de varianza total de las variables originales. Hemos seleccionado el Modelo de Componentes Principales (MCP) ya que es, posiblemente, la técnica exploratoria más utilizada y aceptada en la investigación socioeducativa (Gavira, 2000, p. 42).

En la tabla V.20, observamos que existen cuatro factores con valores propios superiores a 1 y, que en definitiva, será el número que extraerá el sistema. Igualmente, en esta tabla se recoge, en porcentajes individuales y acumulados, la proporción de varianza total explicada por cada factor. Los cuatro factores incluidos en el modelo son capaces de explicar un 64.777% de la variabilidad total, lo que puede considerarse un porcentaje aceptable.

Tabla V.20. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% varianza acumulada	Total	% de la varianza	% varianza acumulada
1	12.085	50.352	50.352	12.085	50.352	50.352
2	1.376	5.733	56.085	1.376	5.733	56.085
3	1.082	4.507	60.593	1.082	4.507	60.593
4	1.004	4.185	64.777	1.004	4.185	64.777

Método de extracción: Análisis de los componentes principales (selección de valores propios superiores a 1).

En el gráfico V.1 ofrecemos una representación de estos resultados, apareciendo en el eje de abscisas el número total de factores y en el de ordenadas el valor propio de cada uno de ellos. Como puede apreciarse a partir del 4 factor los autovalores son inferiores a 1, por lo que solo aceptamos éstos 4 primeros.

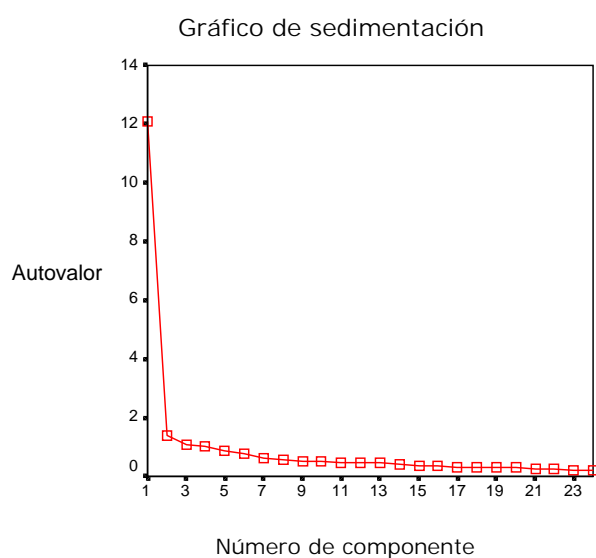


Gráfico V.1. Gráfico de sedimentación.

Utilizando el Método de Componentes Principales (MCP) y la rotación VARIMAX con Kaiser obtenemos la matriz de la tabla V.21. Con la rotación VARIMAX minimizamos el número de variables que hay con pesos o saturaciones elevadas en cada factor.

Tabla V.21. Matriz de pesos factoriales y rotación VARIMAX.

**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente			
	1	2	3	4
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase			.641	
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	.402		.594	
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)		.516	.488	
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema			.529	
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación			.574	
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	.725			
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	.722			
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	.780			
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	.771			
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	.724			
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	.645	.417		
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia		.719		
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	.424	.651		
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte		.662		
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	.447	.510		.415
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados		.471		.525
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado				.751
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil				.662
P.19 Sus clases están bien preparadas		.684		
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura				.562
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado			.530	
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados			.507	
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura			.587	.511
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado			.537	.470

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 8 iteraciones.

Es preciso destacar que la denominación de los factores hallados se ha determinado a partir de los elementos que contienen y de su relación con las diferentes dimensiones de la evaluación de la docencia analizadas en el Capítulo 4. Se trata, naturalmente, de unas denominaciones y unas definiciones operativas, que no se corresponden plenamente con las dimensiones teóricas y conceptuales, revisadas en el estado de la cuestión, pero si se recogen parte de sus componentes. Estos cuatro factores obtenidos explican un 64.777 % de la varianza total, y han recibido las siguientes denominaciones:

- Factor 1: *Interacción con el alumnado*. En él se reflejan las cuestiones basadas en las relaciones existentes entre el profesorado y el alumnado (interés por el alumnado, motivación recibida, facilitación de vías de comunicación entre ambos, etc.). Este factor es el que explica un mayor porcentaje de la varianza, en concreto un 50.352%, está constituido por 6 ítems.
- Factor 2: *Metodología*. Compuesto por 6 ítems. Las cuestiones que aparecen reflejadas en esta dimensión están basadas en la metodología seguida por el profesorado, las formas de impartir las asignaturas, el nivel de preparación de las mismas, etc. En él se explica un 5.733% de la varianza total.
- Factor 3: *Obligaciones Docentes y Evaluación*. Está constituido por 8 ítems relacionados con el nivel de cumplimiento de las obligaciones de los docentes (asistencia a clase, cumplimiento de las tutorías, etc.) y con la evaluación que realiza el profesorado (anticipación de los criterios de evaluación, adecuación entre los contenidos de los exámenes y lo explicado en clase, revisión de las calificaciones por parte del alumnado, etc.). Este tercer factor explica un 4.507% de la varianza total.
- Factor 4: *Medios y Recursos*. Este último factor está constituido por 4 ítems y es el que explica el menor porcentaje de la varianza de los cuatro obtenidos, un 4.185%. Son preguntas relacionadas con los problemas, prácticas, ejemplos, material técnico o de laboratorio, bibliografía, material didáctico, etc.

En la tabla V.22, presentamos las variables agrupadas en cada uno de los cuatro factores obtenidos en el análisis que anteriormente han sido explicados.

Tabla V.22. Variables contempladas en cada factor.

<b>Variables contempladas en cada factor</b>
<p><b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b></p> <p>P.6. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha de la asignatura.                      P.7. El profesor muestra interés en que el alumno aprenda.                      P.8. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase.                      P.9. Existe una buena relación entre el profesor y el alumno.                      P.10. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura.                      P.11. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura.</p>
<p><b>Factor 2: Metodología</b></p> <p>P.3. El programa se define con claridad (metodología y contenidos).                      P.12. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia.                      P.13. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas que se le hacen.                      P.14. El profesor domina la asignatura que imparte.                      P.15. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características del grupo y de la asignatura.                      P.19. Sus clases están bien preparadas.</p>
<p><b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b></p> <p>P.1. El profesor ha cumplido el horario de clases.                      P.2. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría.                      P.4. El profesor anticipa los objetivos del curso y de cada tema.                      P.5. El método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha de examen.                      P.21. El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio del curso.                      P.22. Los exámenes / evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados en clase.                      P.23. El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura.                      P.24. El sistema de evaluación de la asignatura permite revisión por parte del alumnado.</p>
<p><b>Factor 4: Medios y Recursos</b></p> <p>P.16. Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados para el contexto de la asignatura.                      P.17. El material técnico y de laboratorio necesario para esta asignatura es el apropiado.                      P.18. La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil para preparar la asignatura.                      P.20. Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la asignatura.</p>

#### 4.3.1.2. Fiabilidad del cuestionario.

La fiabilidad es la cualidad de una prueba relativa a la exactitud y a la constancia. Se dice que un cuestionario es fiable cuando mide con la misma precisión en sucesivas aplicaciones realizadas en situaciones diferentes (Fox, 1981; Pérez Juste, 1981a; Visauta, 1998).

Dada la situación particular del estudio no ha sido posible calcular la fiabilidad a través de la vía *test-retest*. Tampoco se disponía de pruebas paralelas con las que podríamos haber utilizado diferentes estadísticos. Por tanto la fiabilidad del cuestionario fue estimada a través del cálculo del coeficiente  $\alpha$  (alfa de Cronbach) a través del subprograma *Reliability analysis*, del paquete estadístico SPSS 10.1, para determinar la consistencia interna, obteniéndose un coeficiente igual a 0.9631, con un nivel de confianza del 95%, para el total de los ítems que evalúan la docencia universitaria.

En el Factor I: *Interacción con el alumnado*, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: *Metodología*, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: *Obligaciones Docentes-Evaluación*, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: *Medios y recursos*, el coeficiente es igual a

0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada

*Con el estudio de la fiabilidad y de la validez (contenido, constructo y didáctica o aparente), podemos afirmar que el cuestionario reúne las cualidades esenciales de este tipo de instrumentos. Por tanto, este instrumento, constituye una herramienta útil para evaluar las variables relacionadas con la docencia universitaria, en nuestro contexto tal como nos planteamos en nuestros objetivos.*

#### 4.3.1.3. Definición operativa de las variables.

Una vez finalizado el estudio piloto, el proceso de evaluación por parte de los expertos y el análisis de las características técnicas del instrumento, se elaboró el cuestionario definitivo (véase Anexo 7). El cuestionario ha quedado constituido por los siguientes apartados:

- Datos académicos y situacionales: 7 ítems.
- Variables relacionadas con la evaluación del docente: 25 ítems.
- Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante: 5 ítems.

El cuestionario, en su cabecera, refleja unas normas para la correcta contestación de las diferentes cuestiones y facilitar así su corrección, ya que ésta se realizó mediante lectura óptica. Junto a las normas de contestación, los encuestadores participantes en el proceso explicaron cómo contestar al cuestionario. A continuación, especificamos los apartados del instrumento, definiendo cada una de las variables que en él aparecen:

##### a) Datos académicos y situacionales.

Las preguntas de este apartado son variables cualitativas, las cuales vienen representadas por características o atributos (Álvarez, 1994). En él hemos planteado las siguientes:

- Profesor Evaluado: Esta variable se define por la denominación de los apellidos y el nombre del docente evaluado. Se trata de una variable fundamental para diferenciar entre los distintos profesores que puedan participar en la docencia de las diferentes asignaturas (hay casos en los que participan 2 o más docentes en una misma materia). En nuestro estudio, no tendremos en cuenta estos datos, ya que, como manifestamos desde un principio, nuestro propósito es considerar las variables y dimensiones más relevantes de la docencia universitaria, respetando en todo momento la identidad de las personas evaluadas.
- Asignatura: Esta variable se define por la denominación de la asignatura objeto de evaluación. Se contestará escribiendo el nombre completo de la misma.
- Titulación: En esta cuestión se debe reflejar el nombre de la titulación que el encuestado esté cursando.
- Facultad o Centro: Viene definida por la denominación de la facultad o centro en el que la titulación está enmarcada. En esta cuestión, hay 8 alternativas de respuesta, tantas como facultades o centros existen en la Universidad de Jaén (Facultad de Ciencias Experimentales, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Escuela Politécnica Superior de Jaén, Escuela Universitaria



Politécnica de Linares, Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares, Escuela Universitaria "Adscrita" Sagrada Familia de Úbeda y Escuela Universitaria de Enfermería). Cada encuestado debe escribir el nombre de su facultad o centro.

- Curso: Se define como el curso en el que la asignatura evaluada está enmarcada. Las alternativas de respuesta, para el alumnado de las diplomaturas, son 3 (primero, segundo o tercero). Los matriculados en las licenciaturas tienen 4 alternativas de respuesta (primero, segundo, tercero o cuarto). El alumnado de segundos ciclos, deberá elegir entre dos alternativas de respuesta (primero o segundo). También es posible que algunas asignaturas hayan sido elegidas como asignaturas optativas, las cuales pueden cursarse en diferentes años; o ser materias de libre configuración. Por tanto, estas alternativas de respuesta también son posibles.
- Grupo: Esta variable se define por la ubicación de la asignatura en los diferentes grupos o turnos (mañana o tarde) a la que esté adscrita.
- Teoría/Prácticas: Esta variable puede reflejar tres alternativas de contestación (teoría, práctica o teórica - práctica), para diferenciar aquellos casos en los que hay diferentes docentes encargados de impartir la teoría y la práctica.

b) Variables relacionadas con la evaluación del docente.

Todas las respuestas de este bloque (preguntas 1 a 25) responden a una escala tipo Likert de 5 alternativas (1: muy en desacuerdo a 5: Muy de acuerdo), es decir son variables cuantitativas, en donde el alumnado encuestado tendrá que marcar una de las alternativas en función de su opinión, tal y como indican las normas de respuesta, de manera que posibiliten la corrección del cuestionario por medio de lectura óptica.

- Cumplimiento horario clase: En esta variable el alumnado deberá seleccionar la alternativa que considere oportuna en función de su grado de satisfacción con el cumplimiento del horario de clases por parte del docente evaluado.
- Cumplimiento tutoría: Esta variable se define como el grado en que los docentes cumplen con el horario que tienen fijado para la atención al alumnado en tutoría.
- Claridad programa: Grado de satisfacción que manifiesta el alumnado sobre la claridad de la metodología y de los contenidos de los programas presentados por el profesorado.
- Anticipación objetivos: Se define esta variable como presencia o ausencia de los objetivos de las asignaturas antes del comienzo del curso o antes del inicio de cada tema.
- Conocimiento método evaluación: En esta variable el alumnado deberá indicar, según opinión, si el docente ha explicado y argumentado el método de evaluación que va a seguir con suficiente antelación a la fecha de examen.
- Opinión alumnado desarrollo asignatura: Esta variable se define como el grado en que el profesorado tiene en cuenta la opinión del alumnado sobre la marcha de la asignatura.
- Interés aprendizaje alumnado: Esta pregunta viene definida por el interés que el docente muestra hacia el aprendizaje del alumnado, según la opinión de éstos.

- Motivación-facilitación participación: Se define como el nivel de motivación y facilitación de la participación del alumnado en clase por parte del profesorado.
- Adecuación relación docente-alumnado: Esta variable viene definida como la adecuación de las relaciones existentes entre el profesorado y el alumnado, en función de la opinión de los estudiantes.
- Contribución profesor interés asignatura: En esta variable, el alumnado deberá indicar, según su opinión, el grado en que el docente ha contribuido a que las asignaturas le interesen.
- Comprensión importancia asignatura: Se define como el grado en que el profesorado ha contribuido para que el alumnado comprenda la importancia de la asignatura.
- Claridad clases: Esta variable viene definida por el nivel de satisfacción con la claridad, organización y coherencia con la que los docentes imparten sus clases.
- Respuesta a las preguntas: Se define como la exactitud y precisión con la cual el docente evaluado responde a las preguntas de los estudiantes.
- Dominio asignatura: En esta variable, el alumnado deberá indicar, según su opinión, el grado en que el docente domina la asignatura que imparte.
- Metodología enseñanza: Esta variable viene definida por el nivel de satisfacción del alumnado con la metodología de enseñanza empleada por el docente y la adecuación de ésta a las características del grupo y de la asignatura.
- Ejemplos/Prácticas: Se define como la utilidad de los ejemplos, problemas, o prácticas que plante el docente para el contexto de la asignatura.
- Material apropiado: En esta variable, el alumnado deberá indicar la adecuación del material técnico o de laboratorio para el desarrollo de las materias.
- Bibliografía–Material didáctico: Esta variable viene definida por el nivel de satisfacción con la bibliografía y material didáctico recomendado por el profesorado para la preparación de las asignaturas.
- Preparación clases: Se define como el grado de preparación de las clases por parte de los docentes. Los estudiantes deberán seleccionar una de las alternativas de respuesta propuestas.
- Coordinación teoría-práctica: En esta cuestión, el alumnado deberá valorar si existe coordinación entre la parte teórica y la parte práctica de la asignatura evaluada.
- Cumplimiento programa: Esta variable viene definida por la valoración del grado de cumplimiento del programa de la asignatura planteado al principio de curso.
- Evaluación acorde objetivos y contenidos: Se define como el grado de acuerdo entre los objetivos y contenidos trabajados en clase con el contenido de las evaluaciones realizadas, es decir, si las evaluaciones se han ajustado a lo trabajado en clase.
- Respeto criterios evaluación: En esta pregunta, los estudiantes deberán valorar si el profesorado ha respetado los criterios de evaluación establecidos en la asignatura.
- Revisión calificaciones: Esta variable viene definida por la valoración de la posibilidad que el alumnado tiene revisar el sistema de evaluación seguido por los docentes.

- Satisfacción global: Se define como la valoración global que hace cada estudiante de cada uno de los docentes encargados de impartir las materias evaluadas.

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

En este bloque de preguntas el tipo de respuesta no es uniforme en todas ellas. Para la primera, asistencia a clase, el alumnado tiene que elegir entre una de las cinco alternativas en función del porcentaje de asistencia a las aulas que tengan (1: 0-20%, 2: 21-40%, 3: 41-60%, 4: 61-80, 5: 81-100%), es decir es una variable cuantitativa continua en donde se toman diferentes valores dentro de un intervalo (Álvarez, 1994). La variable relacionada con la utilización de la tutoría, es dicotómica, los encuestados deben de contestar si han hecho uso de ella o no, y en caso afirmativo indicar el número de veces. El resto de las variables, trabajo personal, acceso a la bibliografía y satisfacción con la tutoría, responden a una escala de contestación tipo Likert, como el apartado anterior, en donde los interesados deben realizar sus valoraciones de 1 a 5, marcando las casillas oportunas.

- Asistencia a clase: Esta variable se define como el nivel de asistencia a clase del alumnado. En ella tienen que seleccionar entre una de las cinco alternativas propuestas eligiendo la más cercana a su porcentaje (%) de asistencia a las aulas (1: 0-20%, 2: 21-40%, 3: 41-60%, 4: 61-80% y 5: 81-100%).
- Trabajo personal: Esta variable se define como el grado en que el planteamiento docente de la asignatura fomenta el estudio y el trabajo personal del alumnado. Aquí es preciso elegir entre una de las cinco alternativas (1: muy en desacuerdo, 5: muy de acuerdo).
- Acceso bibliografía: Con ella se establece la opinión del alumnado sobre la facilidad de acceso en la biblioteca a la bibliografía y lecturas recomendadas por el profesorado. También en ésta hay que optar por una alternativa de la escala likert.
- Utilización tutoría: Esta variable viene definida por el uso o no de la tutoría por parte de los estudiantes. El formato de respuesta es dicotómico, en este caso tienen que contestar si han utilizado o no la tutoría. A continuación, solo los que hayan contestado de forma afirmativa, tendrán que indicar el número de veces que lo han hecho.
- Satisfacción tutoría: Se define como el nivel de satisfacción del alumnado con la tutoría, en aquellos estudiantes que la han utilizado. Se responde mediante una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta.

#### 4.4. Procedimiento.

Una vez construido y validado el instrumento de recogida de información, Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria (CEDU), vamos a explicar los pasos seguidos para la recogida de la información. Éstos son los siguientes:

1. *Antes de la aplicación de los cuestionarios, el profesorado recibió información detallada del Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén, a través de correo postal, en donde se les indicaba en qué consistía el proceso y el periodo aproximado en el que un grupo de encuestadores pasarían por las aulas para evaluar las asignaturas de las que eran responsables.*

2. *El instrumento de evaluación fue contestado por todo el alumnado que asistió a clase los días de su aplicación, en cada uno de los cursos y en cada una de las asignaturas de las que estaban matriculados, en el segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002.*
3. *Los cuestionarios se cumplimentaron en las aulas, sin previo aviso, durante el mes de mayo del año 2002.*
4. *Las encuestas fueron aplicadas por un equipo de encuestadores, conocedores de esta técnica, que previamente habían sido instruidos sobre las normas que debían seguir.*
5. *Los encuestadores entraron en clase, al principio o al final de las sesiones, explicaron el proceso y las normas de cumplimentación y repartieron los cuestionarios. A su vez, rellenaron una hoja de cabecera y si fue preciso otra de incidencias. El docente responsable de la asignatura, que estaba en el aula en ese momento, no abandonó la sala bajo ningún concepto.*
6. *Se prestó especial cuidado en que el alumnado rellenará bien los datos generales de la encuesta: profesor, asignatura, centro, titulación, etc., ya que de ello dependía la correcta lectura de los datos reflejados en el instrumento.*
7. *Cada estudiante cumplimentó un cuestionario por cada profesor que impartiera clase en la materia evaluada (en aquellos casos que teoría y práctica tenían docentes diferentes, cada uno fue evaluado por separado).*
8. *Después de que el alumnado contestara los cuestionarios, sin que nadie saliera del aula, se introdujeron las respuestas en un sobre, en donde una vez cerrado, el encuestador y el docente firmaron cruzando sus firmas sobre la solapa, lacrando el mismo.*
9. *Las encuestas cumplimentadas se enviaron al Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén, en sobres independientes, uno por docente y asignatura.*
10. *Se elaboró un libro de incidencias y reclamaciones para recoger cualquier inconveniente que pudiera surgir a lo largo del proceso.*
11. *La obtención de los datos del cuestionario se realizó mediante lectura óptica.*

## **CAPÍTULO VI.**

### **ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS**

El análisis de los datos se presenta estructurado en dos grandes apartados, sometiendo a estudio, los distintos objetivos planteados en el diseño de la investigación. En primer lugar, se detallan los resultados obtenidos, a partir de la aplicación del instrumento, para el total de la muestra de estudiantes encuestados de la Universidad de Jaén, de forma global.

En un segundo momento, se analizan los resultados obtenidos en la evaluación de las asignaturas enmarcadas en cada una de las facultades o centros de la Universidad de Jaén. El estudio de los valores hallados en cada una de las titulaciones, será menos detallado que el análisis realizado para el total de la muestra y para el conjunto de cada facultad o centro.

En los dos momentos de análisis, resultados globales de la Universidad y resultados por centros o facultades, se estudian los estadísticos descriptivos obtenidos: *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx), en función del tipo de cuestiones analizadas.

Asimismo, se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que valoran a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, entre los obtenidos en el análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria.

Por último, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable dependiente considerada, *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

En la realización de los estudios estadísticos, hemos utilizado el software estadístico SPSS 10.1. En algunos casos, cuando estudiamos alguna variable formada por un conjunto de ítems, la muestra ha quedado sensiblemente reducida, ya que el programa desestima todos aquellos sujetos que no han completado alguna respuesta.

En el análisis de la calidad de la docencia universitaria, los resultados aparecen agrupados en torno a cuatro dimensiones (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes-evaluación, y medios y recursos*), según los factores determinados a través del *análisis factorial* realizado para asegurar la validez de constructo (detallado en el apartado 4.3.1.1. del Capítulo 5). Los ítems de estos factores se han agrupado (cálculo de puntuaciones medias), obteniéndose así una única puntuación por sujeto y factor, en cuatro nuevas variables de estudio (una por factor).

## **1. RESULTADOS GLOBALES.**

### **1.1. Estudio descriptivo.**

En el estudio descriptivo, se exponen los resultados obtenidos para el total de la muestra de estudiantes universitarios, diferenciando entre los tres apartados del cuestionario (datos académicos y situacionales, variables relacionadas con la evaluación de la docencia, propia actuación como estudiante) y una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información que responden a una escala de contestación de 1 a 5 puntos.

En unos apartados se detallarán las frecuencias (n), porcentajes (%), puntuaciones medias y desviaciones típicas, obtenidas. En otros, solo será posible ofrecer las frecuencias y porcentajes, ya que las cuestiones se contestan con otro tipo de respuestas.

Dentro del apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se ofrecen en cuatro secciones diferenciadas (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes-evaluación y, medios y recursos*), una por cada factor obtenido a través del análisis factorial.

#### **1.1.1. Datos académicos y situacionales.**

En el periodo que se ha realizado la evaluación, segundo cuatrimestre del curso académico 2001/2002, el número de docentes-asignaturas evaluadas ha sido de 1122. Es importante considerar que un amplio número de las asignaturas están impartidas por más de un profesor, y a su vez, una proporción considerable de los docentes fue evaluado en más de una asignatura.

Como hemos indicado con anterioridad, en ningún momento vamos a revelar la identidad de las personas evaluadas ni ofrecemos los nombres de las asignaturas, ya que podrían asociarse con los responsables de impartir las mismas.

En la tabla VI.1, se puede apreciar la distribución de las respuesta por facultades y centros. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es la que mayor número de respuestas ha emitido (n=6519), un 28.97% del total, la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas ha aportado el 24.83% y la Facultad de Ciencias Experimentales el 18.32%.

Tabla VI.1. Respuestas obtenidas por facultades o centros.

Facultad o Centro	Número de encuestas (n)	%
Facultad de Ciencias Experimentales	4124	18.32
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	5588	24.83
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	6519	28.97
Escuela Politécnica Superior	3591	15.96
E. U. Politécnica de Linares	1676	7.44
E. U. de Enfermería	-	-
E. U. Trabajo Social de Linares	657	2.92
E. U. SAFA de Úbeda	344	1.52
<b>TOTAL</b>	<b>22499</b>	<b>100</b>

Los centros o facultades con menor número de respuestas al cuestionario han sido la Escuela Politécnica Superior (n=3591) con un 15.96%, la Escuela Universitaria Politécnica de Linares (n=1676) con un 7.44%, la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares (n=657) con un 2.92%, y por último, la Escuela Universitaria "Sagrada Familia" de Úbeda (n=344) con un 1.52%. Es preciso destacar, que en la Escuela Universitaria de Enfermería no se obtuvieron respuestas al estar el alumnado de la misma realizando las prácticas en este segundo cuatrimestre.

La proporción de respuestas obtenidas en cada centro o facultad, guarda cierta proporción con el número de estudiantes matriculados en cada una de las titulaciones, tal como describíamos en el apartado de población y muestra en el Capítulo 5. Más adelante, al desarrollar el estudio de cada una de las facultades y de cada uno de los centros, matizaremos la respuestas y los datos obtenidos para cada una de las titulaciones.

En relación con la variable curso, el 37.5% de los encuestados (n=8554) pertenecen al primer curso (véase tabla VI.2). Es importante recordar, que en las titulaciones de segundo ciclo (Licenciatura en Psicopedagogía, Ingeniería en Geodesia y Cartografía e Ingeniería en Organización Industrial), se considera que el alumnado se matricula de primer o de segundo curso, no denominándose los cursos tercero o cuarto, como en otras licenciaturas o ingenierías superiores.

Tabla VI.2. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	8554	37.5
Segundo	6388	28.0
Tercero	4207	18.4
Cuarto	1969	8.6
Optativa	1513	6.6
Libre Configuración	189	0.8
<b>Total</b>	<b>22820</b>	<b>100.0</b>

Los estudiantes encuestados que están realizando el segundo curso son un total de 6388, lo que corresponde con un 28% de la muestra.



El porcentaje de estudiantes de tercer y cuarto curso, que han contestado a las encuestas, es bastante inferior, siendo un 18.4% (n=4207) y un 8.6% (n=1969), respectivamente. Al analizar estos últimos datos, hay que tener en cuenta que la gran mayoría de las titulaciones, 34 de las 39 encuestadas, son estudios de primer (27) o segundo ciclo (3), y tan solo 9 son licenciaturas.

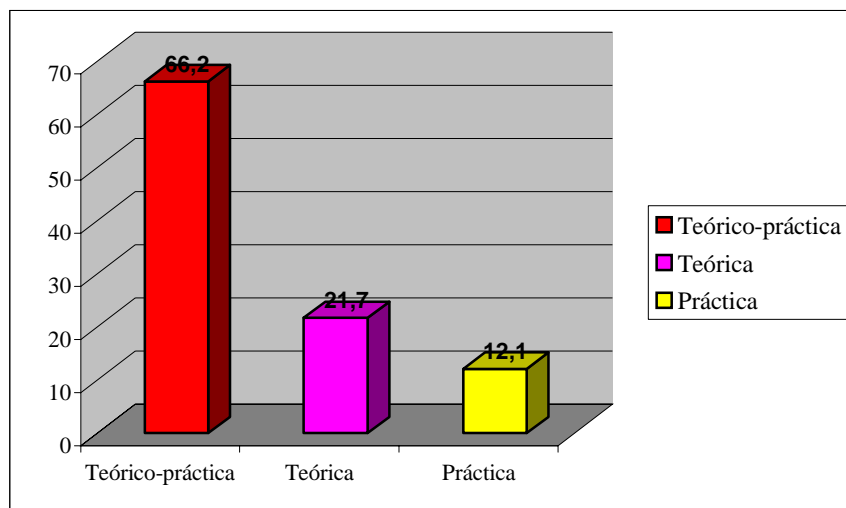


Gráfico VI.1. Distribución del carácter de las asignaturas expresadas en %.

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 66.2.% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para las dos partes (véase gráfico VI.1 y tabla VI.3). Un 21.7% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica y solo un 12.1% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían exclusivamente la parte práctica.

Tabla VI.2. Carácter de las asignaturas evaluadas.

Carácter de la asignatura	Porcentaje %	Número de encuestas
Teórico-práctica	66.2	15100
Teórica	21.7	4960
Práctica	12.1	2760

### 1.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Para facilitar la presentación de los resultados obtenidos, los ofrecemos de manera diferenciada, utilizando las 4 dimensiones obtenidas mediante el análisis factorial efectuado. Para ello analizamos, en primer lugar, los estadísticos descriptivos obtenidos en todas las cuestiones que constituyen este apartado de la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, ofrecemos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y, medios y recursos*).

Tabla VI.3. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	22797	<b>4.28</b>	<b>.988</b>
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	20746	<b>4.03</b>	<b>.988</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	22742	3.79	1.090
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	22681	3.70	1.100
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	22512	3.71	<b>1.180</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	22719	3.63	1.144
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	22750	3.84	1.105
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	22642	3.57	<b>1.177</b>
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	22608	3.78	1.110
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	22379	<b>3.31</b>	<b>1.242</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	22632	<b>3.41</b>	1.151
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	22781	3.66	<b>1.205</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	22743	3.83	1.077
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	22683	<b>4.26</b>	<b>.938</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	22614	3.59	1.087
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	22546	3.86	1.017
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	21097	<b>3.43</b>	1.159
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	22136	3.59	1.074
P.19 Sus clases están bien preparadas	22679	3.89	1.075
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	22165	3.82	1.119
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	22504	3.98	1.008
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	18212	3.79	1.022
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	18407	3.86	<b>.964</b>
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	18650	<b>4.07</b>	<b>.987</b>
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	22300	3.77	1.122

Como hemos mencionado, comenzamos ofreciendo los estadísticos descriptivos obtenidos para cada uno de los 25 ítems que forman este conjunto de variables. En la tabla VI.3, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de la muestra productora de información, destacando en negrita los valores que vamos a comentar.

En general, las variables de este apartado que han recibido una mayor valoración en la muestra de estudiantes encuestados han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, con una puntuación media igual a 4.28; la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, al tener una puntuación media igual a 4.26; en tercer lugar, el ítem número veinticuatro, que valora la *posibilidad de revisión del sistema de evaluación por parte del alumnado*, obteniendo una puntuación media con un valor igual a 4.07; y en cuarto lugar, la cuestión número dos, en la cual se solicitaba al alumnado su opinión sobre *la atención que reciben en las horas de tutoría*, con una puntuación media de 4.03.

Las variables menos consideradas, en este apartado del cuestionario, han sido la pregunta número diez, el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura, con una puntuación media igual a 3.31; seguida de la número 11, contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura, con una puntuación media de 3.41; y la tercera menos considerada es la variable número diecisiete (el material técnico y de laboratorio es el apropiado), con una media igual a 3.43.

Asimismo, es importante destacar el valor de la puntuación media de la variable que va a ser considerada como dependiente, la cual se mantuvo al margen del análisis factorial (Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura). Su valor es igual a 3.77, situándose ligeramente por encima de la valoración media global de la encuesta (véase tabla VI.4).

El estudio de la dispersión de las puntuaciones basado en el análisis de las desviaciones típicas, nos permite determinar en realidad cuánto se han dispersado las puntuaciones del grupo. Las variables con una desviación típica menor han sido las cuestiones número 14 (el profesor domina la asignatura que imparte) con una desviación típica igual a 0.938, la pregunta 23 (el profesor respeta la criterios de evaluación establecidos en la asignatura) con un valor en su desviación típica igual a 0.964 y, la cuestión número 24 (el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado) con una desviación típica de un valor igual a 0.987. Esta última tiene un valor muy próximo a la de las variables número 1 y 2 (El profesor ha cumplido el horario de clase y el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría), ambas con una puntuación de 0.988.

Las preguntas citadas anteriormente, salvo la variable número 23, fueron también las que obtuvieron las mayores puntuaciones medias, por tanto, en estas cuestiones es en donde la dispersión de las puntuaciones fue menor, o lo que es lo mismo donde el grupo se comporta de manera más homogénea (véase tabla VI.3).

Por el contrario, los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir en los que las puntuaciones están más dispersas y la muestra es más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura, con una desviación típica igual a 1.242 (esta cuestión es, a su vez, la menos valorada de este apartado del cuestionario); la pregunta número 12, el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia, con una puntuación en la desviación típica de 1.205; y la tercera variable más dispersa, es la número 5, el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación, con un valor en este estadístico de 1.180.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores obtenidos, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la eficacia docente según la opinión del alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos (medias y desviaciones típicas) para cada uno de las dimensiones determinadas mediante el análisis factorial, así como la valoración media global de todo el apartado, pueden apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla VI.4. Estadísticos descriptivos de los factores obtenidos y valoración media global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5878	.97788
Factor 2: Metodología	3.8347	.89068
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9415	.75200
Factor 4: Medios y Recursos	3.6983	.82581
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7513	.76408

El factor o dimensión con una mayor puntuación media es el relacionado con las Obligaciones Docentes y Evaluación, el cual posee una puntuación media cercana a 4 puntos (media igual a 3.9415), seguido del Factor Metodología (media igual a 3.8347), el Factor Medios y Recursos es el tercero (puntuación media de 3.6983) y por último, el Factor Interacción con el alumnado con una puntuación media igual a 3.5878.

Pasamos a analizar las puntuaciones obtenidas factor a factor, destacando las variables más y menos consideradas en cada uno de ellos.

#### 1.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor pueden apreciarse en la tabla VI.5.

Tabla VI.5. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

Factor 1: Interacción con el alumnado	Media	Desv. típ.
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.63	1.144
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.84	1.105
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.57	1.177
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.78	1.110
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.31	1.242
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.41	1.151
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.5878</b>	<b>.97788</b>

Como puede comprobarse, en los datos reflejados, el ítem que recibe una mayor valoración es el número 7, *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda*, con una puntuación media igual a 3.84. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas son las variables menos valoradas de este apartado y del todo el cuestionario, con unas puntuaciones medias de 3.31 y 3.41, respectivamente. Asimismo, es preciso indicar que las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1, salvo la valoración media del factor.

A continuación, vamos a presentar gráficamente (véanse gráficos VI.2 a VI.7) los estadísticos descriptivos obtenidos y la curva normal, en de cada una de las variables de esta dimensión.

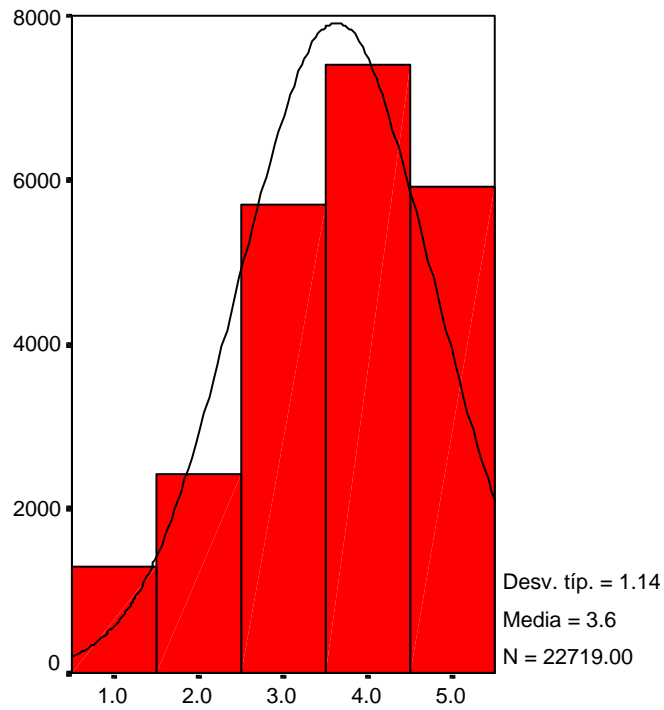


Gráfico VI. 2. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado.

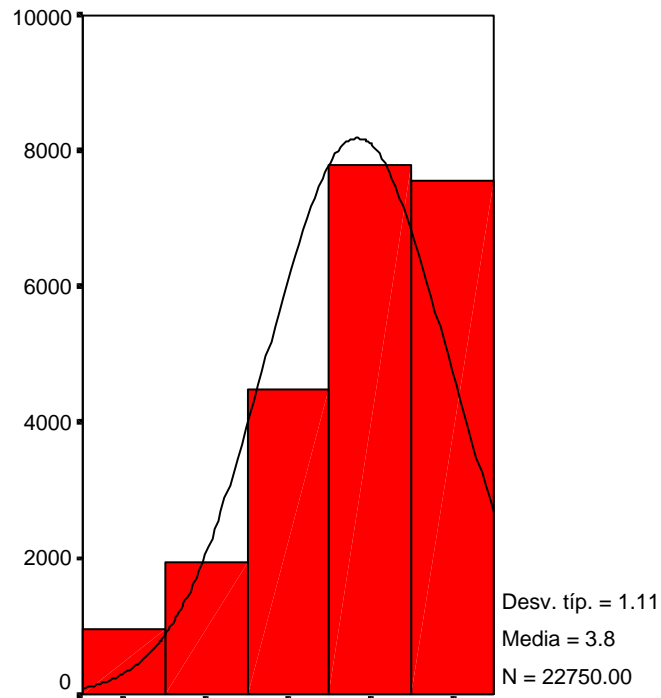


Gráfico VI. 3. El profesor muestra interés porque el alumnado aprenda.

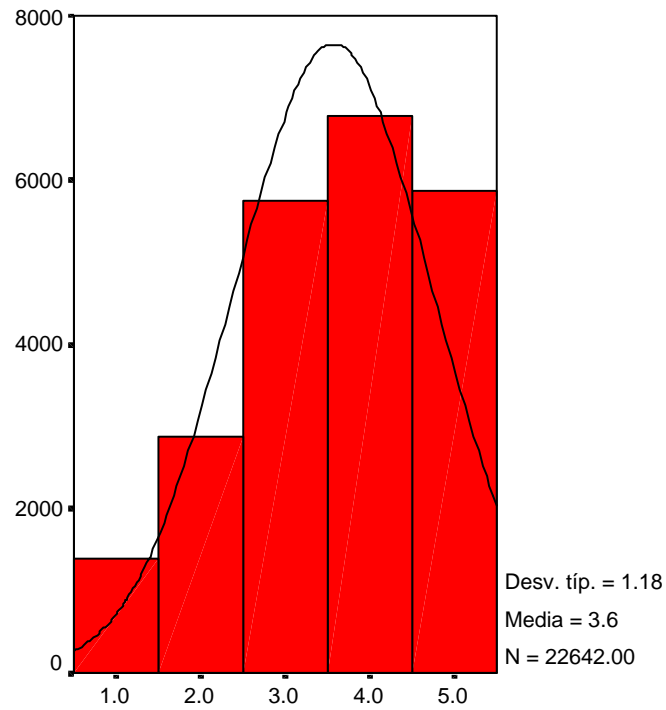


Gráfico VI.4. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase.

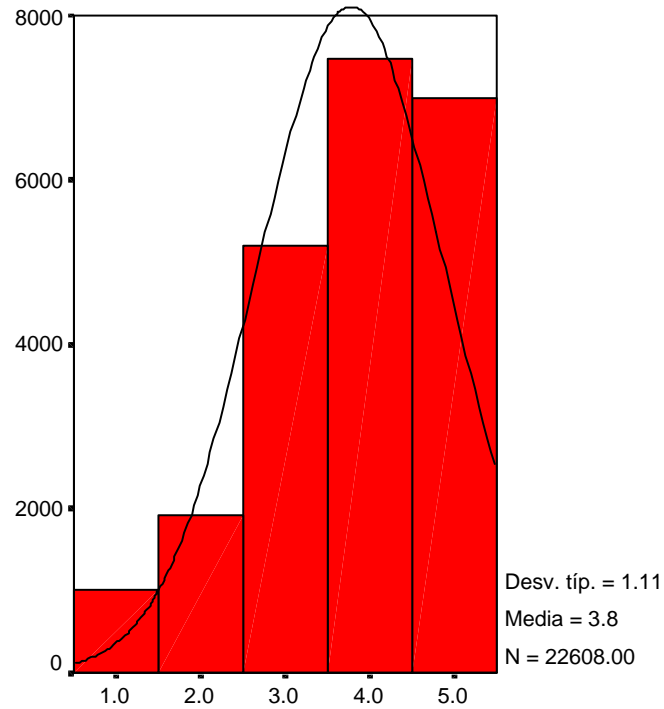


Gráfico VI. 5. Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado.

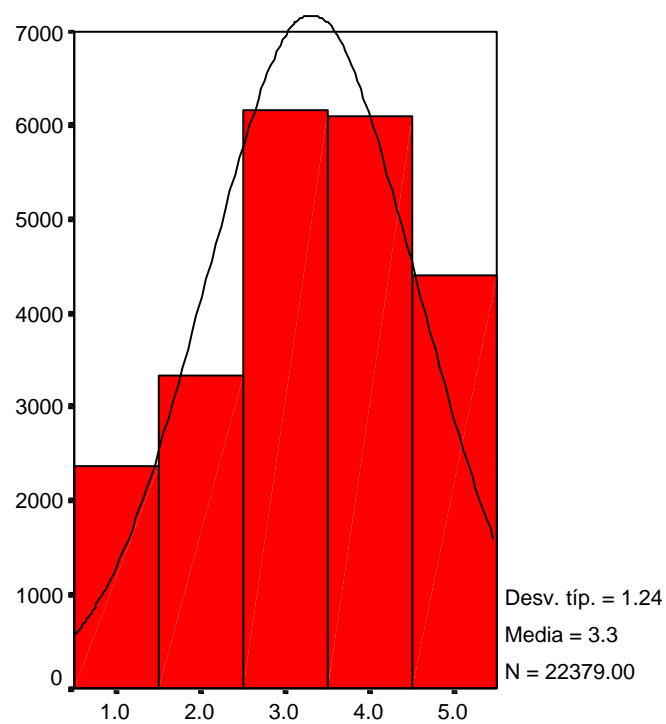


Gráfico VI. 6. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura.

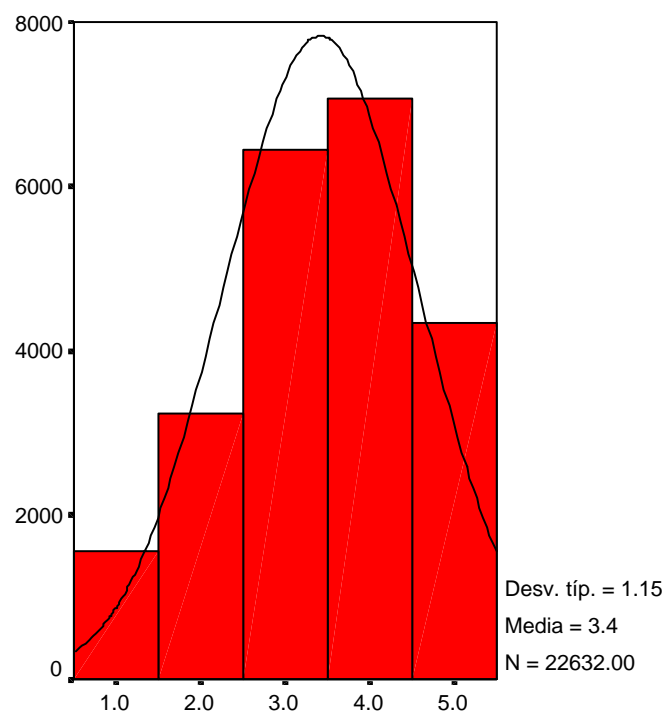


Gráfico VI. 7. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura.

### 1.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.6.

Tabla VI.6. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.79	1.090
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.66	1.205
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.83	1.077
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.26	.938
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.59	1.087
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.89	1.075
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.8347</b>	<b>.89068</b>

En los datos que hemos reflejado, el ítem que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.26, siendo una de las variables con mayor puntuación media del cuestionario. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.59.

La dispersión de las respuestas es menor que en el apartado anterior, habiendo variables con desviaciones típicas inferiores a 1 o muy cercanas a este valor. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.8906, por lo que las puntuaciones guardan cierta homogeneidad.

A continuación se representan, gráficamente, los estadísticos descriptivos obtenidos y la curva normal, en de cada una de las variables de este factor (véanse gráficos VI.8 a VI.13).

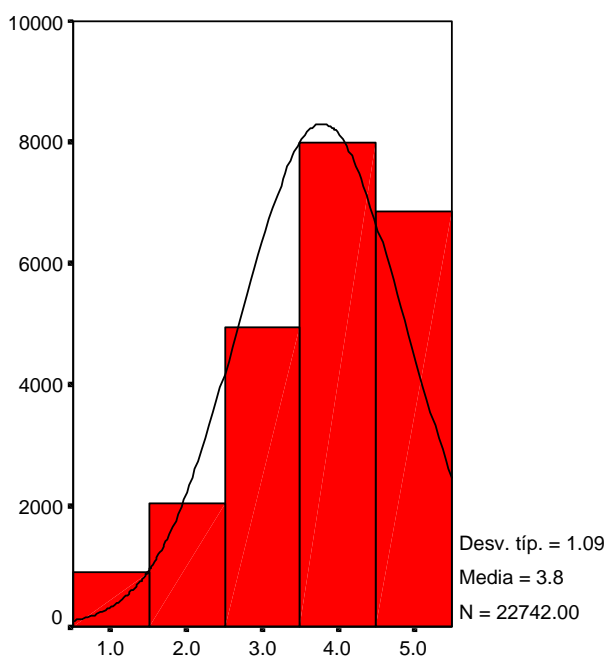


Gráfico VI.8. El programa se define con claridad.



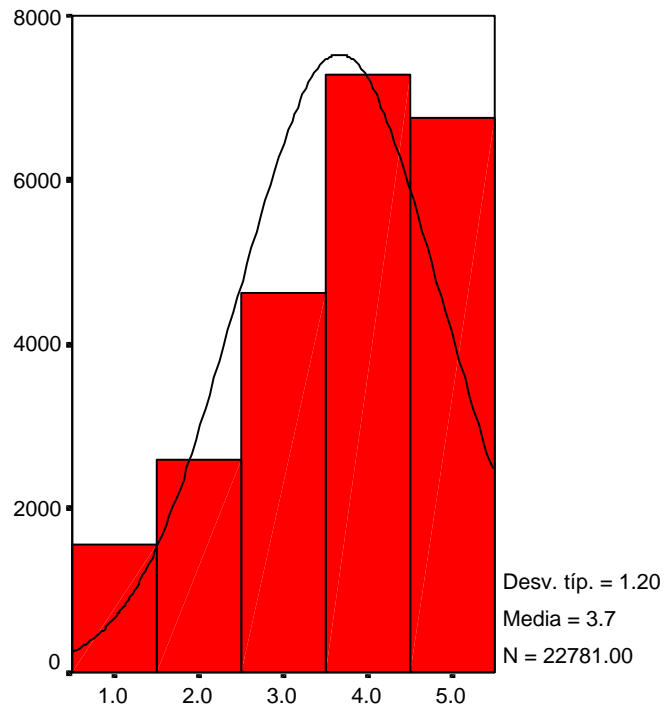


Gráfico VI.9. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia.

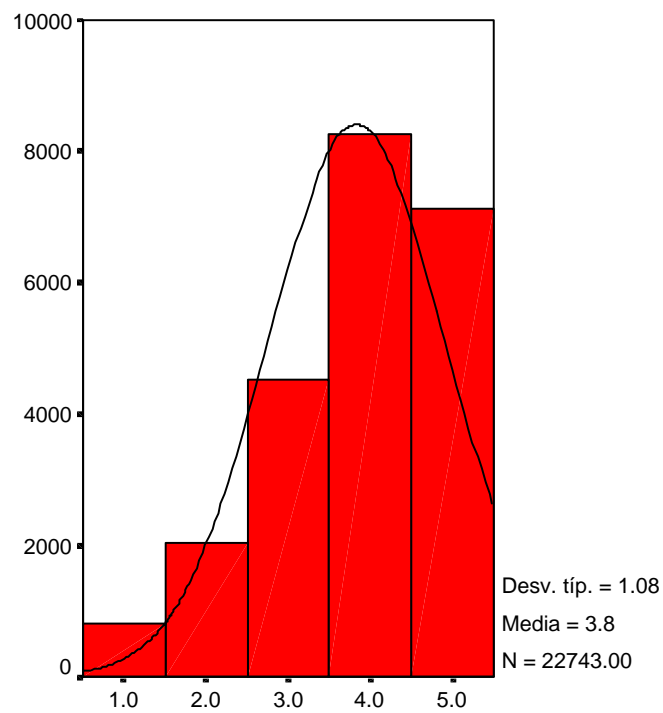


Gráfico VI.10. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas.

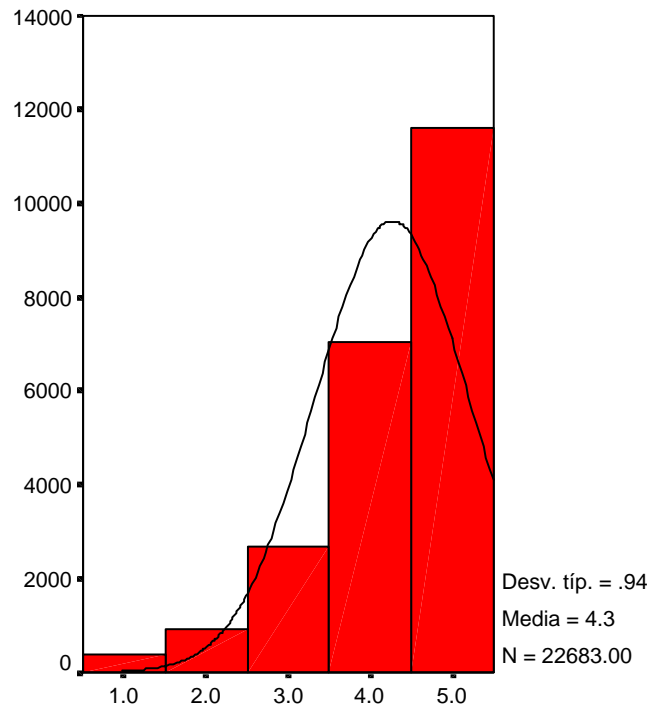


Gráfico VI.11. El docente domina la asignatura que imparte.

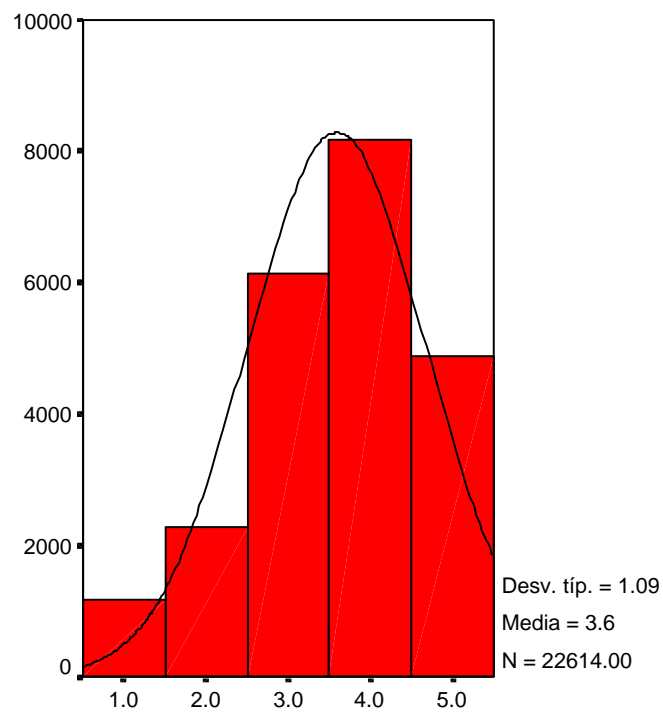


Gráfico VI.12. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada.

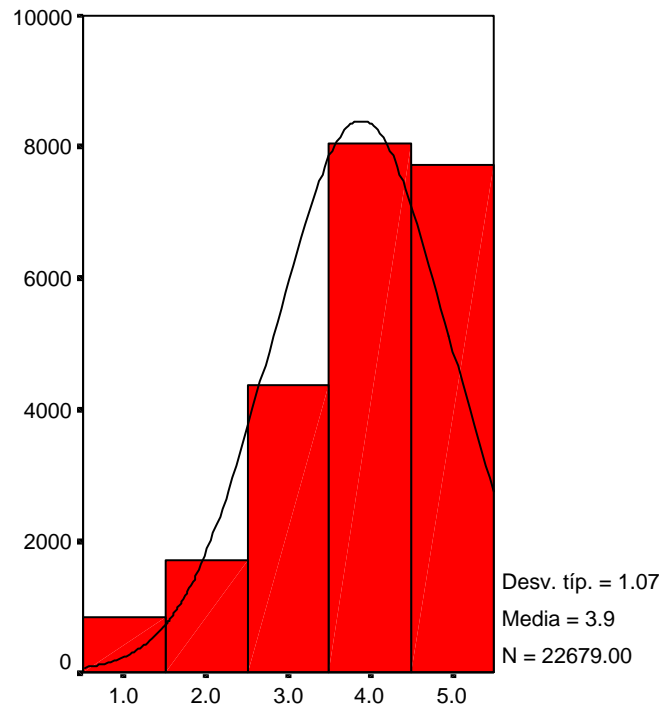


Gráfico VI.13. Las clases del docente están bien preparadas.

### 1.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los valores de la puntuación media y desviación típica obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.7.

Tabla VI.7. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.28	.988
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.03	.988
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.70	1.100
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.71	1.180
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3.98	1.008
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.79	1.022
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.86	.964
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.07	.987
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>3.9415</b>	<b>.75200</b>

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.28, la mayor puntuación media del cuestionario. Las preguntas número 24 y 2 también tienen valoraciones elevadas, con puntuaciones iguales a 4.07 y 4.03, respectivamente. La variable de esta dimensión con la menor media es la número 23, *el docente respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura*, con un valor de 3.86.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo la mitad de las variables puntuaciones en sus desviaciones típicas inferiores a 1 (ítems 1, 2, 23 y 24), por lo que las opiniones del alumnado en esta dimensión son las más homogéneas.

A continuación, vamos a presentar, gráficamente (véanse gráficos VI.14 a VI.21), los valores obtenidos y la curva normal en cada una de las variables de esta dimensión.

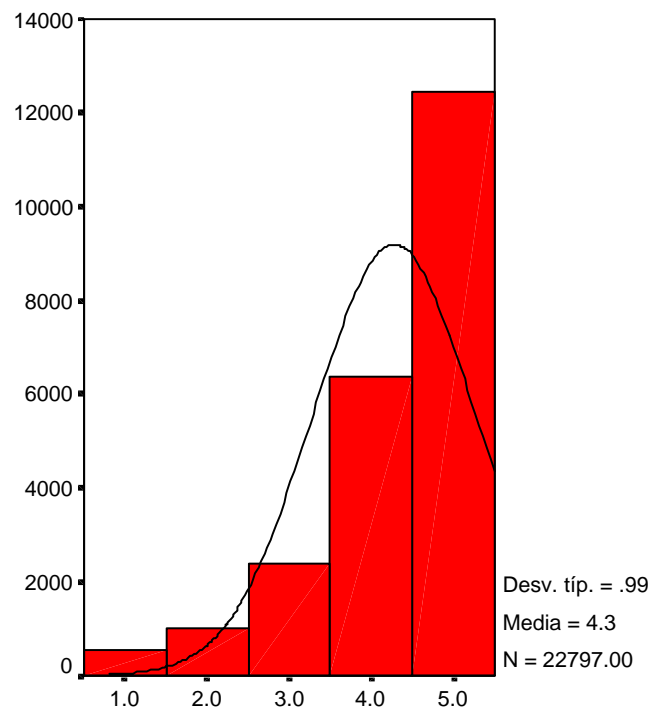


Gráfico VI.14. El profesor ha cumplido el horario de clase.

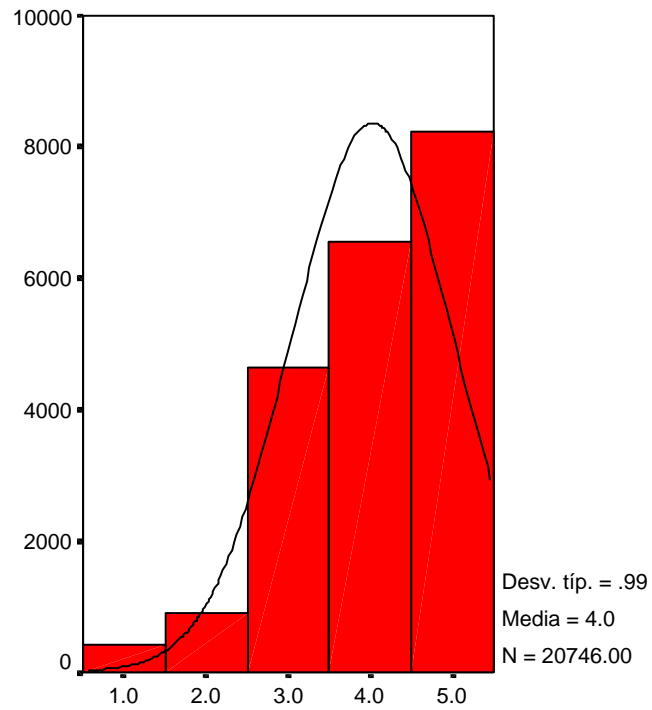


Gráfico VI.15. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría.

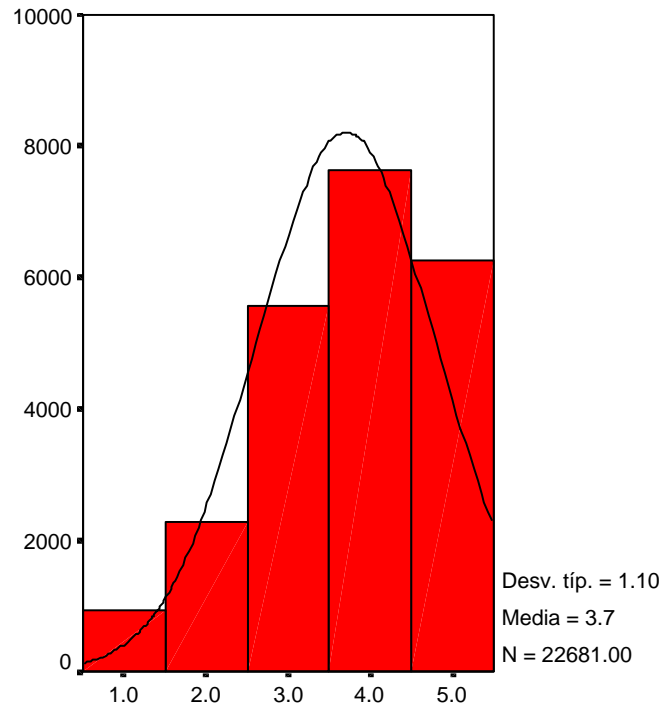


Gráfico VI.16. El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema.

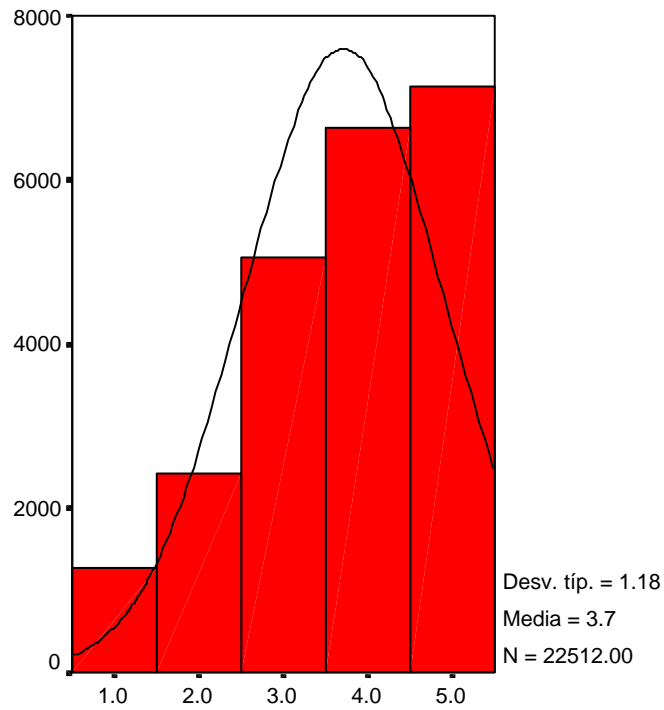


Gráfico VI.17. El método de evaluación del docente es conocido con suficiente antelación.

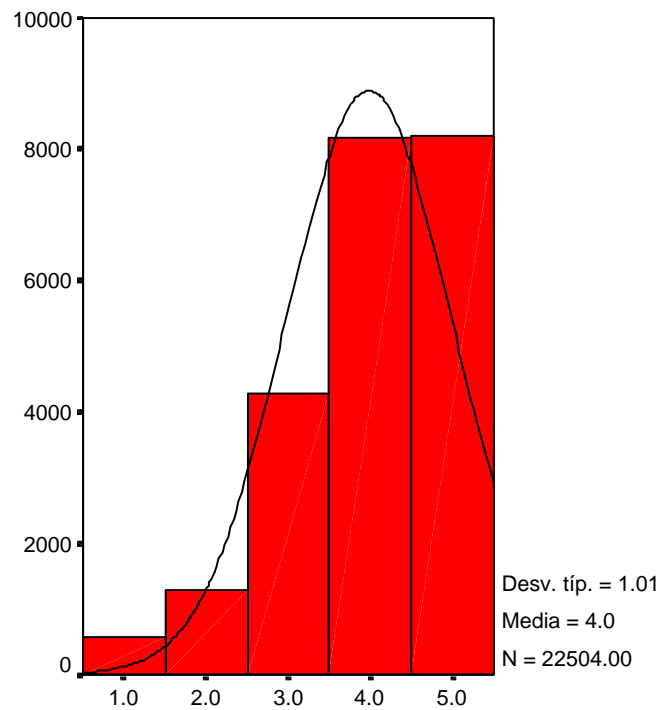


Gráfico VI.18. El docente ha cumplido el programa de la asignatura planteado.

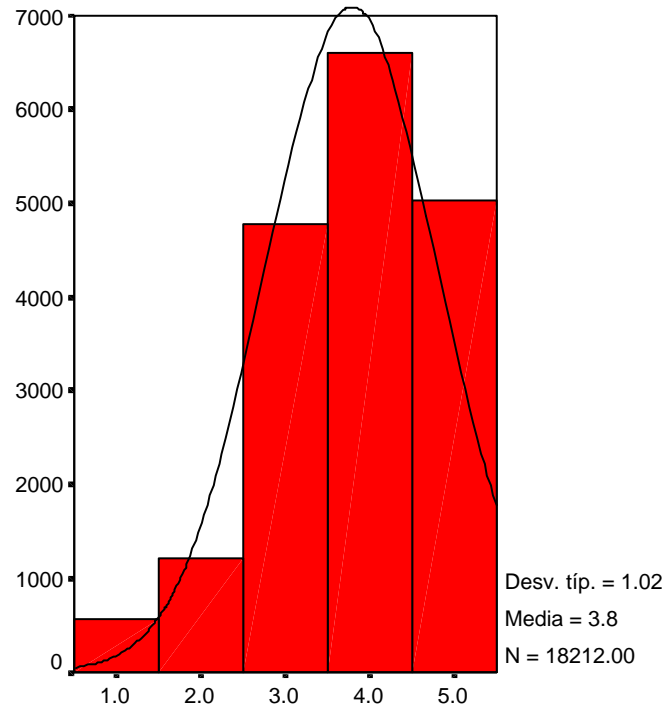


Gráfico VI.19. Los exámenes se ajustan a los contenidos trabajados en clase.

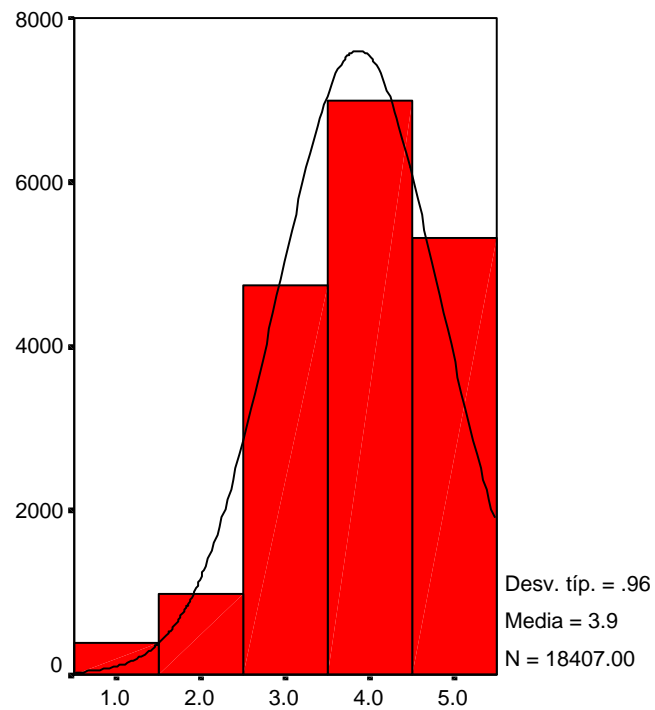


Gráfico VI.20. El docente respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura.

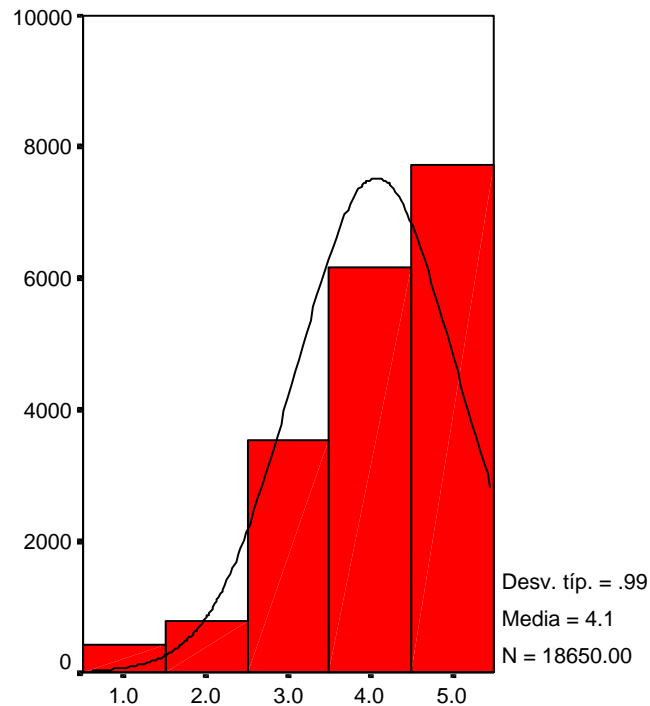


Gráfico VI.21. El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado.

#### 1.1.2.4. Medios y Recursos.

Los valores correspondientes a la media aritmética y a la desviación típica obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.8.

Tabla VI.8. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.86	1.017
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.43	1.159
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.59	1.074
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.82	1.119
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.6983</b>	<b>.82581</b>

En los datos reflejados se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 16, *los problemas o prácticas que plantea están bien pensados*, con una puntuación media igual a 3.86. La variable de este factor, que tiene la menor puntuación media, es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.43, una de las más reducidas del cuestionario.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados (0.82581), por lo que las puntuaciones, también, guardan cierta homogeneidad.

Vamos a presentar, gráficamente (véanse gráficos VI.22 a VI.25), los estadísticos descriptivos obtenidos y la curva normal, en de cada una de las variables de este factor.



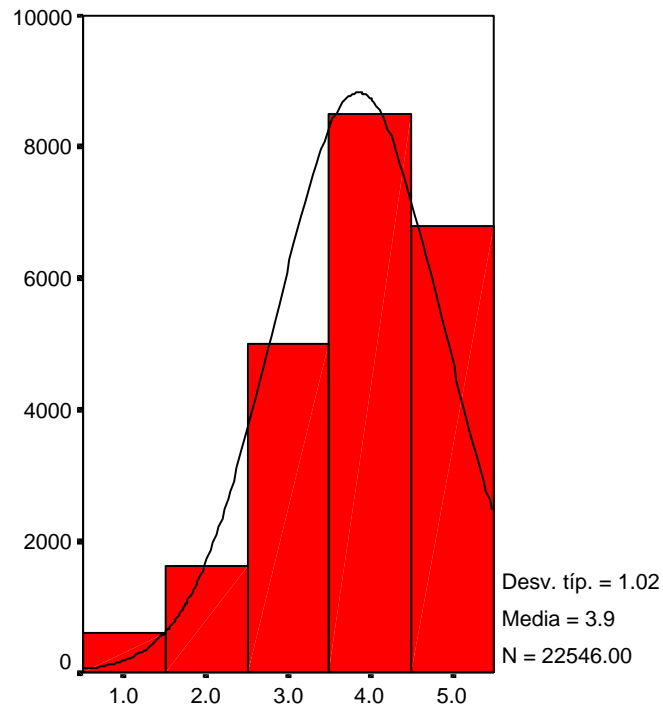


Gráfico VI.22. Los problemas, ejemplos o prácticas están bien pensados para la asignatura.

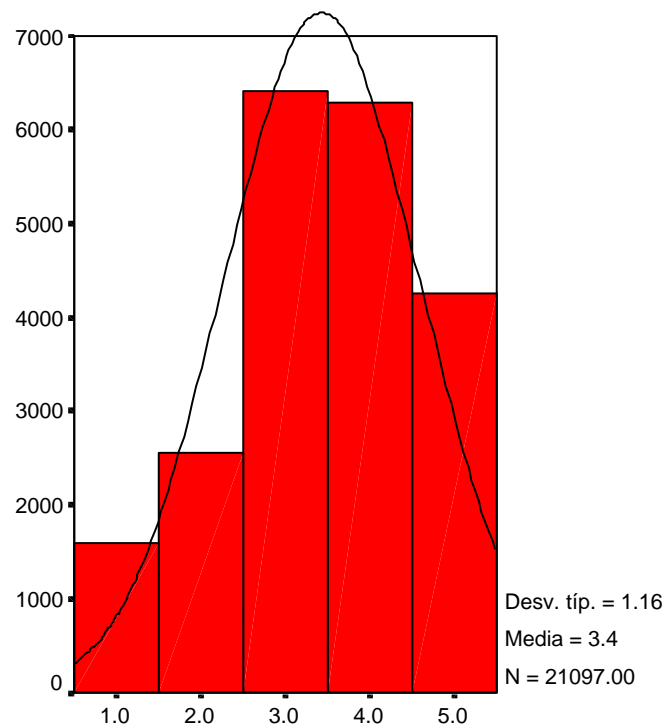


Gráfico VI.23. El material técnico y de laboratorio necesario es el apropiado.

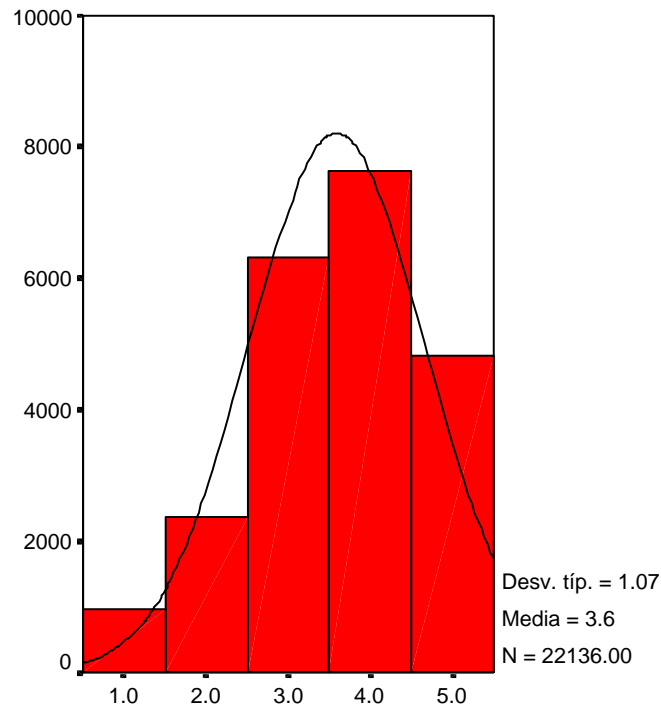


Gráfico VI.24. La bibliografía y material didáctico recomendado es útil.

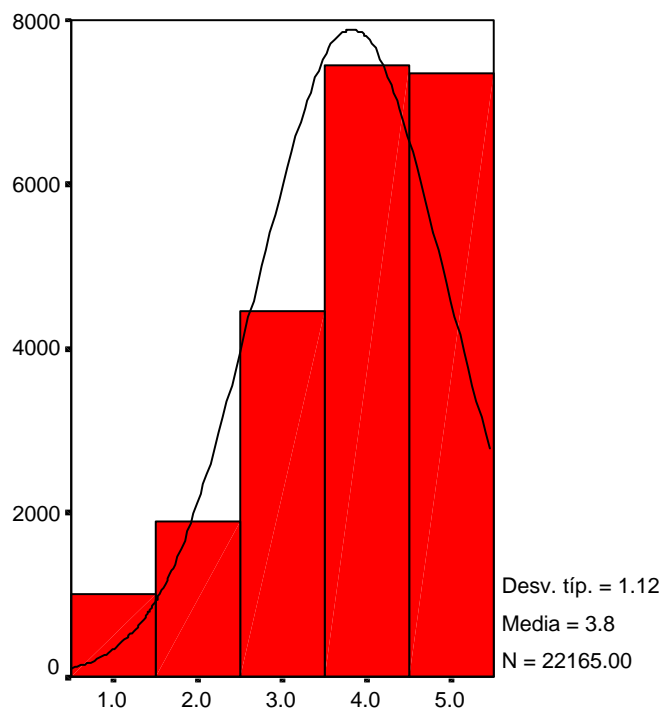


Gráfico VI.25. Existe coordinación entre la parte teórica y práctica de la asignatura.

### 1.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

En este apartado analizamos los resultados de las variables relacionadas con al propia actuación de los encuestados como estudiantes. Vamos a presentar los valores obtenidos en la tercera parte del cuestionario, es decir, los ítems comprendidos entre el número 26 y el número 30.

Entre las 5 cuestiones analizadas, hay 2 preguntas que no se contestan mediante respuestas a una escala tipo Likert (ítems 26 y 29). En el ítem 26, se pide a los encuestados que señalen la alternativa de respuesta que coincida con su porcentaje (%) de asistencia a las aulas (1: 0-20%, 2: 21-40%, 3: 41-60%, 4: 61-80%, 5: 81-100%). En la tabla VI.9 analizamos la frecuencia de respuestas en cada intervalo y el porcentaje al que corresponde.

Tabla VI. 9. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	275	1.2
21-40%	619	2.7
41-60%	1789	7.8
61-80%	4450	19.5
81-100%	15573	68.2
NS/NC	114	.5

El 68.2% de los encuestados asisten a clase de forma regular (81-100%), el 19.5% de la muestra (n=4450) está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Por el contrario, tan solo un 7.8% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones, un 2.7% lo hace entre un 21-40% y un 1.2% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

La otra cuestión que tiene un formato de respuesta diferente al resto es la pregunta número 29. En ella hay dos partes, en la primera se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de la tutoría o no. Seguidamente, los que han contestado afirmativamente deben de indicar el número de veces que lo han hecho.

Tabla VI.10. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	6536	28.6
No	15658	68.6
NS/NC	626	2.7

En la tabla VI.10, se aprecia la frecuencia y porcentaje del alumnado que asistido a las tutorías. Solo un 28.6% de los encuestados ha hecho uso de las mismas, por el contrario un 68.6% no las ha utilizado.

Tabla VI. 11. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	2064	9.0
2 veces	1719	7.5
3 veces	944	4.1
4 veces	382	1.7
5-10 veces	594	2.5
Más de 10	54	0.4
NS/NC	17063	74.8

En la tabla VI.11 comprobamos como el 9% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las utilizó solo en una ocasión, el 7.5% de la muestra lo ha hecho en dos ocasiones, el 4.1% lo hizo 3 veces, el 1.7% las utilizó 4 veces, un 2.5% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.4% de los encuestados asistió a las tutorías en más de 10 ocasiones.

Si comparamos los resultados de las tablas VI.10 y VI.11, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=6536), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 5757 de ellos, por lo que 779 sujetos de los que afirmaron haberla utilizado no han indicado el número de veces que lo hicieron.

El resto de las variables de este apartado si responden a una escala de contestación tipo Likert, éstas son las preguntas número 27, 28 y 30. En la última pregunta obtuvimos menos número de respuestas, como era lógico, al utilizar la tutoría una proporción baja de la muestra (28.6%).

Tabla VI.12. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	22329	3.49	1.025
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	20573	3.52	1.119
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	10598	3.63	1.199

Entre las preguntas de la propia valoración del alumnado en las que hemos obtenidos los estadísticos descriptivos puntuación media y desviación típica; la que ha recibido una mayor valoración ha sido la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, con una puntuación media igual a 3.63, seguida de la número 28, acceso en al biblioteca a la bibliografía y lecturas recomendadas, con una media igual a 3.52, y en tercer lugar, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal (variable 27), con una media igual a 3.49.

La dispersión de las puntuaciones de este apartado es algo mayor, es decir, el grupo es más heterogéneo, ya que todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1.

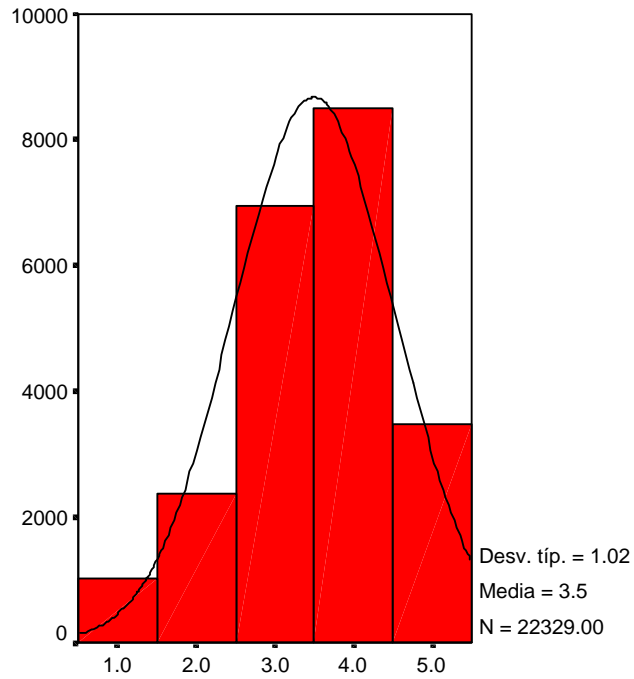


Gráfico VI.26. El planteamiento docente fomenta el trabajo personal y el estudio.

Al igual que hicimos en el apartado relacionado con las variables que median la efectividad de la docencia, vamos a presentar, gráficamente (véanse gráficos VI.26 a VI.28), los estadísticos descriptivos obtenidos y la representación de la curva normal, de cada unas de las cuestiones de este apartado.

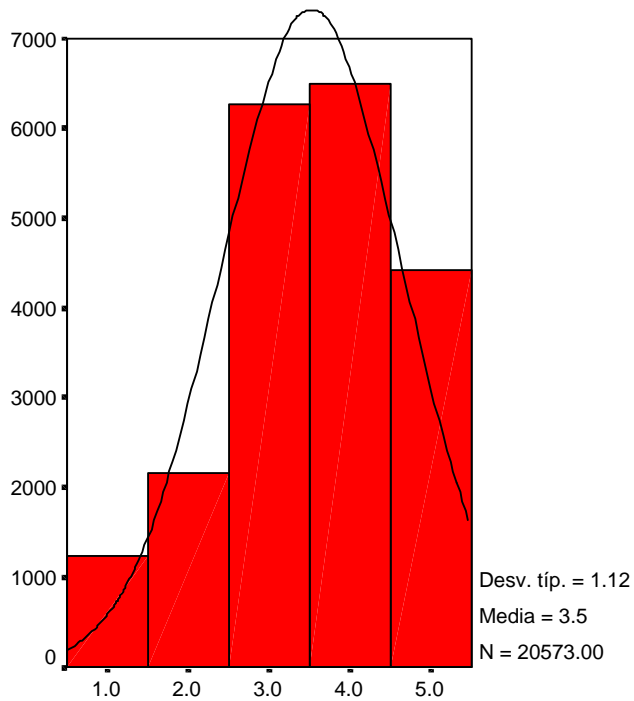


Gráfico VI.27. Acceso en la biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas.

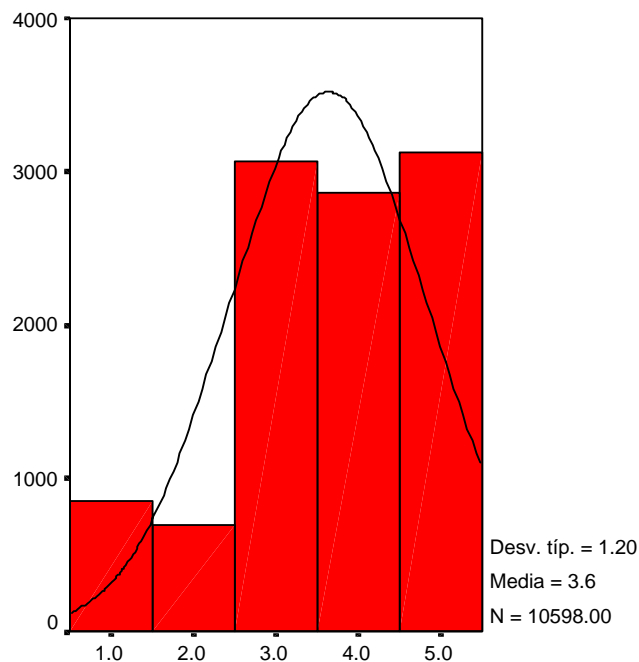


Gráfico VI.28. Nivel de satisfacción con la tutoría.

### 1.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Si se desea pronosticar un criterio de cierta relevancia, como puede ser la satisfacción global con el docente, lo más habitual es que haya que utilizar más de una variable predictora. En nuestro caso los distintos componentes de la eficacia docente (Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos) pueden ser esas variables predictoras o independientes. Pero no todas las variables intervinientes serán igual de relevantes para la predicción, y tal vez algunas de ellas no contribuyan significativamente a la misma.

La regresión lineal múltiple “es un método de análisis multivariable que permite analizar la relación entre varias variables independientes o predictoras y una variable dependiente o criterio” (Bisquerra, 1996, p. 241). Pues bien, la regresión lineal múltiple proporciona una solución plausible a los problemas descritos, pues permite estimar los pesos o ponderaciones correspondientes a cada variable predictora, así como descartar aquellas cuya contribución a la predicción del criterio sea irrelevante (Muñiz, 1994, pp. 143-144).

La regresión lineal múltiple, por tanto, es una extensión del modelo simple, en donde solo existía una variable independiente y una variable dependiente. En el modelo múltiple, se incorporan dos o más variables independientes (Visauta, 1997, p. 205).

En nuestro estudio, junto a las 24 variables sometidas a análisis factorial, el instrumento presenta un cuestion que mide la satisfacción global con el docente (variable 25). Esta variable ha sido utilizada como criterio (variable dependiente) en la realización del análisis de regresión múltiple. Las variables consideradas como predictoras (independientes) serán las puntuaciones obtenidas en cada uno de los

cuatro factores resultantes del análisis factorial realizado a los ítems (1 a 24) del cuestionario (recordemos que los cuatro factores calculados explicaban un 64.777% de la varianza total).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (satisfacción global).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo (Muñiz, 1994, p. 144):

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

Tabla VI.13. Matriz de coeficientes de correlación de Pearson de las variables participantes.

**Correlaciones**

		P.25	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
P.25. Opinión global del docente	Correlación de Pearson	1	.806**	.808**	.703**	.652**
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000
	N	22300	22295	22300	22300	22292
Factor 1. Interacción con el alumnado	Correlación de Pearson	.806**	1	.775**	.701**	.654**
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000
	N	22295	22805	22804	22804	22796
Factor 2. Metodología	Correlación de Pearson	.808**	.775**	1	.761**	.722**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000
	N	22300	22804	22809	22809	22800
Factor 3. Obligaciones docentes y Evaluación	Correlación de Pearson	.703**	.701**	.761**	1	.699**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000
	N	22300	22804	22809	22813	22801
Factor 4. Medios y Recursos	Correlación de Pearson	.652**	.654**	.722**	.699**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.
	N	22292	22796	22800	22801	22801

\*\* · La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como paso previo vamos a calcular los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables que van a intervenir en el proceso, criterio o dependiente y predictoras o independientes (véase tabla VI.13). De esta manera comprobamos que la correlación entre las variables independientes y la dependiente es significativa, de modo bilateral, en todos los casos.

El procedimiento utilizado ha sido el denominado introducir, en donde definimos previamente la variable criterio o dependiente (estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura, variable 25) y las predictoras o independientes (Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos; factores 1, 2, 3 y 4). Así se obtendrá el detalle de las variables entradas en la ecuación y de las variables que quedan fuera (Visauta, 1997, pp. 209-210). En la tabla VI.14,

comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminandose ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.14. Variables introducidas / eliminadas.

Variables introducidas/eliminadas <sup>b</sup>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
 b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

En la tabla VI.15, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del coeficiente de correlación múltiple R, el cual tiene un valor de  $R = 0.859$ ; el coeficiente de determinación ( $R^2 = d$ ) igual a 0.738; el coeficiente de determinación ajustado o corregido con un valor igual a 0.738; y por último el error típico de estimación, que tiene un valor de 0.574.

Tabla.VI.15. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.859 <sup>a</sup>	.738	.738	.574

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.16 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 15698.792 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).



Tabla VI.16. Análisis de la varianza.

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	20708.280	4	5177.070	15698.792	.000 <sup>a</sup>
	Residual	7348.377	22283	.330		
	Total	28056.657	22287			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Seguidamente, presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.17), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.17. Coeficientes de regresión.

Coeficientes <sup>a</sup>					
Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	-.538	.021		-25.476	.000
Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.481	.007	.419	73.607	.000
Dimensión 2: Metodología	.495	.008	.393	60.492	.000
Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.129	.009	.087	15.086	.000
Dimensión 4: Medios y Recursos	4.7E-02	.007	.034	6.445	.000

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Evidentemente es distinto hablar de una regresión lineal simple que de una múltiple. En el primer caso el coeficiente de correlación de Pearson puede ser una buena aproximación para entender la aportación de cada variable, individualmente considerada, a la hora de predecir los valores de la dependiente. La respuesta en el segundo caso, regresión lineal múltiple, es más compleja, no sirven los coeficientes B no estandarizados puesto que los mismos dependen de las unidades en que están medidas

las variables, en cambio sí son útiles los coeficientes  $\beta$  (Betas), puesto que están expresados en unidades estandarizadas.

$$\beta_k = B_k (S_k / S_y)$$

donde:  $S_k$  es la desviación típica o estándar de la variable independiente  $K$ .

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.538 + 0.419 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.393 * \text{Metodología} + 0.087 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.034 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente; seguida en segundo lugar, por la *Metodología*, Factor 2. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, está la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.29 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción

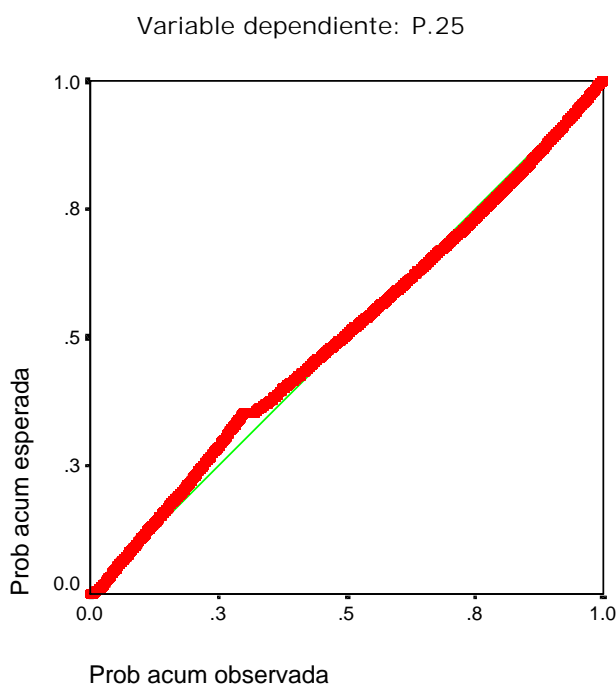


Gráfico VI.29. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.

La ecuación de regresión nos ofrece un dato que es preciso destacar. El orden de predicción de cada uno de los factores considerados como variables independientes, coincide con el orden en éstos explicaban la varianza total en el análisis factorial. Es decir, la *Interacción con el alumnado*, es el factor

que más predice la valoración global de la docencia y el que más varianza explica. Sin embargo es el factor menos valorado de los cuatro ya que tiene la menor puntuación media.

El Factor 2, el Factor 3 y el Factor 4, son los que predicen, la valoración global de la docencia, en segundo, tercero y cuarto lugar. El orden de predicción de los factores es igual al orden en que explican la varianza en el análisis factorial.

### 1.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25). Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Metodológicamente, en el análisis de la varianza el investigador determina todas las variaciones que hay en un conjunto de datos y las estudia. Este análisis consiste en determinar, matemáticamente, qué parte de la varianza es atribuible a la variación que existe dentro de cada uno de los grupos y qué parte es atribuible a la variación de un grupo a otro (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996, p. 106).

Por tanto tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

En la tabla VI.18 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (*gl*) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.

Tabla VI.18. ANOVA.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	207.677	2	103.838	83.067	.000
	Intra-grupos	27872.434	22297	1.250		
	Total	28080.111	22299			

VI: Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)

VD: Satisfacción global con el docente.

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 83.067 (véase tabla VI.18). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de  $F_{experimental}$  (83.067) mayor que el  $valor\ crítico\ de\ F$  (7.60) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de  $F_{experimental}$  es mayor al  $valor\ crítico\ de\ F$ .

Como en la variable independiente existen más de dos grupos podemos averiguar cuál o cuáles de los grupos o niveles del factor difieren entre si de manera significativa (significatividad < 0.05) a nivel de medias en la variable considerada como dependiente, a partir de una prueba a posteriori o *post hoc* como puede ser el contraste a posteriori de Scheffé (Visauta, 1997, p. 120).

Los grupos en los que existen diferencias significativas en este primer ANOVA, *carácter de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas) y grupo 1 (asignaturas teórico-práctica) con el grupo 3 (asignaturas prácticas). No hay diferencias significativas entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) y el grupo 2 (asignaturas teóricas).

En la tabla VI.19 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.19. ANOVA.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
<b>Satisfacción global del docente</b>	Inter-grupos	132.055	5	26.411	21.068	.000
	Intra-grupos	27948.056	22294	1.254		
	Total	28080.111	22299			

VI: Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso, grupo 4: asignaturas de cuarto curso, grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración).

VD: Satisfacción global con el docente.

Seis son los grupos considerados en la segunda de las variables independientes, *curso de la asignatura*; grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3: asignaturas de tercer curso; grupo 4: asignaturas de cuarto curso; grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración.

El valor de la  $F_{experimental}$  para este caso es igual a 21.068 (véase tabla VI.19). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el  $valor\ crítico$  de  $F$ , el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.21. Al ser el valor de  $F_{experimental}$  (21.068) mayor que el  $valor\ crítico\ de\ F$  (2.21), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de  $F_{experimental}$  es mayor al  $valor\ crítico\ de\ F$ .

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global del docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), grupo 2 (asignaturas segundo curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), grupo 3 (asignaturas de tercero) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y por último, grupo 4 (asignaturas de cuarto) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

## 2. RESULTADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES.

El estudio de los resultados de esta Facultad va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, presentando *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en esta Facultad.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable dependiente considerada, *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

A continuación, tras analizar los resultados globales de esta Facultad, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario.

En el resto de facultades o centros, la presentación de la información va a seguir la misma secuencia, por lo que de ahora en adelante, al presentar los resultados de las restantes facultades o centros, seguiremos la misma secuencia explicada para la Facultad de Ciencias Experimentales.

### 2.1. Estudio descriptivo.

Al igual que hicimos en la presentación de los resultados obtenidos para el total de la muestra, diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y a su vez ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se ofrecerán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido a través del análisis factorial.

#### 2.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en esta Facultad ha sido de 94. Es importante considerar, que bastantes de las asignaturas están impartidas por más de un profesor.

En la tabla VI.20, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Facultad de Ciencias Experimentales. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido la licenciatura en Biología con un 52.83%, seguida de la licenciatura en Ciencias Ambientales con un 28.95%, licenciatura en Química (14.47%), y por último la diplomatura en Estadística con 3.73% de las encuestas.

Tabla VI.20. Respuestas obtenidas en la Facultad de Ciencias Experimentales.

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
Licenciatura en Biología	2179	52.83
Licenciatura en Ciencias Ambientales	1194	28.95
Licenciatura en Química	597	14.47
Diplomatura en Estadística	154	3.73
<b>TOTAL</b>	<b>4124</b>	<b>100</b>

El 24,6% de los entrevistados de esta Facultad son de primer curso (n=8554), véase tabla VI.21. Los estudiantes que están en segundo año son un total de 1220, lo que corresponde con un porcentaje del 29%. El alumnado de tercer curso es un 23.8% (1003), y los de cuarto un 19.4% (n=816). Tres de las cuatro titulaciones analizadas son licenciaturas, es por este motivo el que el número de alumnos de tercer y cuarto curso sea más elevado que en otras facultades o centros. Las asignaturas optativas y de libre configuración corresponden con un 1.2% (n=50) y un 2.1% (n=88), respectivamente.

Tabla VI.21. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	1034	24.6
Segundo	1220	29.0
Tercero	1003	23.8
Cuarto	816	19.4
Optativa	50	1.2
Libre Configuración	88	2.1
<b>Total</b>	<b>4211</b>	<b>100</b>

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 47% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para la teoría y la práctica (véase tabla VI.22). Un 32.9% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica, mientras que un 20.2% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían la parte práctica, exclusivamente.

Tabla VI.22. Carácter de las asignaturas Facultad Ciencias Experimentales.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1978	47.0
Teórica	1384	32.9
Práctica	849	20.2

### 2.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos en todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, presentaremos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y, medios y recursos*).

Tabla VI.23. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4207	<b>4.30</b>	<b>.967</b>
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	3680	3.93	1.020
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	4195	3.68	1.135
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	4177	3.61	1.125
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	4114	<b>3.41</b>	<b>1.232</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	4181	3.49	1.163
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	4206	3.73	1.133
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	4182	3.37	1.181
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	4180	3.67	1.147
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	4132	<b>3.24</b>	<b>1.253</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	4192	<b>3.34</b>	1.156
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	4204	3.53	<b>1.279</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	4204	3.67	1.124
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4195	<b>4.15</b>	<b>.977</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	4179	3.51	1.092
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	4168	3.74	1.019
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3991	3.46	1.158
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	4042	3.43	1.080
P.19 Sus clases están bien preparadas	4184	3.77	1.096
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	4098	3.48	1.192
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	4133	3.87	1.045
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3080	3.73	1.061
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3104	3.78	.978
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	3200	<b>4.09</b>	<b>.973</b>
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	4127	3.66	1.159

Facultad de Ciencias Experimentales

En la tabla VI.23, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Facultad de Ciencias Experimentales, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, con una puntuación media igual a 4.30; la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, al tener una puntuación media igual a 4.15; en tercer lugar, el ítem número veinticuatro, que valora la *posibilidad de revisión del sistema de evaluación por parte del alumnado*, obteniendo una puntuación media con un valor igual a 4.09. Estas cuestiones son también las tres más valoradas por el total de la muestra de estudiantes de nuestra Universidad.

Las variables menos consideradas de manera global, en este apartado del cuestionario, han sido las siguientes: la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.24; la segunda menos valorada ha sido la que está basada en la *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11), obteniendo una puntuación media de 3.34; y la tercera menos considerada es la variable número cinco (*el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*), con una media igual a 3.41.

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.66.

Las variables con menor desviación típica han sido las cuestiones número 1 (el profesor ha cumplido el horario de clase) con una desviación típica igual a 0.967, la cuestión número 24 (el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado) con una desviación típica igual a 0.973, y la número 14 (el profesor domina la asignatura que imparte) con un valor de 0.977.

Las preguntas citadas anteriormente, fueron también las que obtuvieron las mayores puntuaciones medias, por tanto, en estas cuestiones la dispersión de las puntuaciones es menor en esta Facultad, o el grupo se comporta de manera más homogénea.

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.253 (esta cuestión es, a su vez, la menos valorada de este apartado del cuestionario para esta Facultad); la pregunta número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con un puntuación en la desviación típica de 1.279; y la tercera variable más dispersa, es la número 5, *el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*, con un valor de 1.232.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.24).

Tabla VI.24. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4720	1.00590
Factor 2: Metodología	3.7169	.93491
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8465	.77010
Factor 4: Medios y Recursos	3.5569	.82346
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6324	.77634

Facultad Ciencias Experimentales.



El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 3.8465, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.7169), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.5569) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.4720. La valoración global media de la docencia es igual a 3.6324.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

#### 2.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Facultad de Ciencias Experimentales son los siguientes (véase tabla VI.25):

Tabla VI.25. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.49	1.163
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.73	1.133
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.37	1.181
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.67	1.147
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.24	1.253
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.34	1.156
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.4720</b>	<b>1.0059</b>

Facultad de Ciencias Experimentales.

El ítem de este factor que recibe una mayor valoración es el número 7, *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda*, con una puntuación media igual a 3.73. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas son las variables menos valoradas de este apartado y del todo el cuestionario para esta Facultad, con unas puntuaciones medias de 3.24 y 3.34, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto.

### 2.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.26:

Tabla VI.26. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.68	1.135
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.53	1.279
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.67	1.124
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.15	.977
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.51	1.092
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.77	1.096
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.7169</b>	<b>.93491</b>

Facultad de Ciencias Experimentales.

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.15, siendo una de las variables con mayor puntuación media del cuestionario en esta Facultad. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.51.

La dispersión de las respuestas es menor que en el apartado anterior, habiendo variables con desviaciones típicas inferiores a 1 o muy cercanas a ésta. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.93491, por lo que las puntuaciones guardan cierta homogeneidad dentro del grupo de encuestados de la Facultad de Ciencias Experimentales.

### 2.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.27.

Tabla VI.27. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.30	.967
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	3.93	1.020
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.61	1.125
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.41	1.232
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3.87	1.045
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.73	1.061
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.78	.978
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.09	.973
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>3.8465</b>	<b>.77010</b>

Facultad de Ciencias Experimentales.

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.30, las mayor puntuación media para los encuestados de esta

Facultad. Las cuestiones número 24 y 2 también tienen valoraciones elevadas, con valores iguales a 4.09 y 3.93, respectivamente. La variable con la menor media es la número 5, *el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*, con una puntuación media de 3.41, siendo una de las menores de todo el cuestionario para este grupo de titulaciones.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (items 1, 23 y 24), por lo que la opinión del alumnado, en esta dimensión es más homogénea.

#### 2.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.28:

Tabla VI.28. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.74	1.019
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.46	1.158
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.43	1.080
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.48	1.192
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.5569</b>	<b>.82346</b>

Facultad de Ciencias Experimentales.

En los datos reflejados (véase tabla VI.28), se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 16, *los problemas o prácticas que plantea están bien pensados*, con una puntuación media igual a 3.74. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 18, *la bibliografía y el material didáctico recomendado resulta útil*, con una puntuación media de 3.43.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados (0.82346), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

#### **2.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.**

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Facultad de Ciencias Experimentales, el 73.4% de asiste a clase de forma regular (81-100%), el 16.2% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 6.2% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones; un 2.2% lo hace entre un 21-40% y un 1.1% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 29. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	48	1.1
21-40%	94	2.2
41-60%	261	6.2
61-80%	684	16.2
81-100%	3090	73.4
NS/NC	48	1.1

Facultad de Ciencias Experimentales.

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.30. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	911	21.6
No	3154	74.9
NS/NC	146	3.5

Facultad de Ciencias Experimentales.

En la tabla VI.30, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que asistido a las tutorías. Solo un 21.6% de los encuestados de esta Facultad ha hecho uso de las mismas, y un 74.9% no las ha utilizado.

Tabla VI. 31. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	344	8.2
2 veces	248	5.9
3 veces	118	2.8
4 veces	44	1.0
5-10 veces	32	0.72
Más de 10	9	0.20
NS/NC	3382	80.3

Facultad de Ciencias Experimentales.

En la tabla VI.31 comprobamos como el 8.2% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 5.9% de la muestra de esta Facultad lo ha hecho en dos ocasiones, el 2.8% 3 veces, el 1.0% 4 veces, un 0.7% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.2% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.30 y VI.31, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=911), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 829 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción reducida de ellos, al igual que ocurría para el total de la muestra de la Universidad.*

*Las preguntas de este apartado en las que hemos calculo los estadísticos descriptivos son la número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, con una media igual a 3.35; la variable 28, acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, con una media igual a 3.37, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, con una puntuación media igual a 3.52 (véase tabla VI.32).*

Tabla VI.32. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	4087	3.35	1.034
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3649	3.37	1.154
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	1495	3.52	1.255

Facultad de Ciencias Experimentales.

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es mayor a la del resto, es decir las respuestas son más heterogéneas, ya que todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1.

## 2.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Facultad de Ciencias Experimentales, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*), empleando el mismo procedimiento para su cálculo que el usado para el total de la muestra en el apartado 1.2 del presente capítulo. Por lo que pasamos a presentar la información obtenida, ya que el proceso seguido fue explicado con anterioridad.

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (satisfacción global).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*, variable 25) y las independientes (*Interacción con el alumnado*, *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y *Medios y Recursos*, factores 1, 2, 3 y 4). En la tabla VI.33, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.33. Variables introducidas / eliminadas.

<b>Variables introducidas/eliminadas</b>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la

En la tabla VI.34, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.869$ ; el *coeficiente de determinación* ( $R^2 = d$ ) igual a 0.756; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.755; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.574.

Tabla VI.34. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

<b>Resumen del modelo</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.869 <sup>a</sup>	.756	.755	.574

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.35 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 3184.262 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.35. Análisis de la varianza.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4190.677	4	1047.669	3184.262	.000 <sup>a</sup>
	Residual	1354.883	4118	.329		
	Total	5545.560	4122			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.36), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.36. Coeficientes de regresión, Facultad Ciencias Experimentales.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.547	.047		-11.587	.000
	Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.482	.015	.418	33.071	.000
	Dimensión 2: Metodología	.529	.017	.426	31.001	.000
	Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.107	.020	.071	5.379	.000
	Dimensión 4: Medios y Recursos	4.172E-02	.015	.030	2.726	.006

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.547 + 0.418 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.426 * \text{Metodología} + 0.071 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.030 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 2, *Metodología*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en esta Facultad; seguida en segundo lugar, por la *Interacción con el alumnado*, Factor 1. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.30 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción en la Facultad de Ciencias Experimentales.

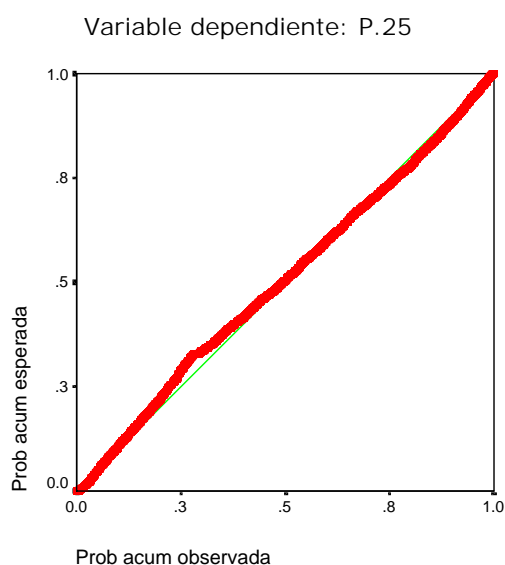


Gráfico VI.30. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Facultad Ciencias Experimentales.

### 2.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Facultad de Ciencias Experimentales. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Por tanto tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

*En la tabla VI.37 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados*



*intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.*

Tabla VI.37. ANOVA. Facultad de Ciencias Experimentales.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	10.992	2	5.496	4.095	.017
	Intra-grupos	5535.354	4124	1.342		
	Total	5546.346	4126			

*VI: Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)*

*VD: Satisfacción global con el docente.*

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 4.095 (véase tabla VI.37). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (4.095) mayor que el *valor crítico de F* (3.0) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

Como en la variable independiente existen más de dos grupos podemos averiguar cuál o cuáles de los grupos o niveles del factor difieren entre si de manera significativa (significatividad < 0.05) a nivel de medias en la variable considerada como dependiente, a partir de una prueba a posteriori o *post hoc* como puede ser el contraste a posteriori de Scheffé (Visauta, 1997, p. 120).

Existen solo dos grupos entre los se dan diferencias significativas en este primer ANOVA, *carácter de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas). No hay diferencias significativas entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 2 (asignaturas teóricas), ni entre el grupo 1 (asignaturas teórico-práctica) con el grupo 3 (asignaturas prácticas).

*En la tabla VI.38 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.*

Tabla VI.38. ANOVA. Facultad de Ciencias Experimentales.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	29.535	5	5.907	4.412	.000
	Intra-grupos	5516.881	4121	1.339		
	Total	5546.346	4126			

VI: *Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso, grupo 4: asignaturas de cuarto curso, grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración).*  
 VD: *Satisfacción global con el docente.*

Seis son los grupos considerados en la segunda de las variables independientes, *curso de la asignatura*; grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3: asignaturas de tercer curso; grupo 4: asignaturas de cuarto curso; grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración.

El valor de la *F experimental* para este caso es igual a 4.412 (véase tabla VI.38). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.21.

Al ser el valor de *F experimental* (4.412) mayor que el *valor crítico de F* (2.21), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y grupo 2 (asignaturas segundo curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

## 2.4. Resultados por titulaciones en la Facultad de Ciencias Experimentales.

### 2.4.1. Licenciatura en Biología.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.39. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	525	24.1
Segundo	668	30.7
Tercero	552	25.3
Cuarto	432	19.8
Optativa	1	.0
Libre Configuración	1	.0
<b>Total</b>	<b>2179</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Biología

Tabla VI.40. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Porcentaje %	Número de encuestas
Teórico-práctica	1121	51.4
Teórica	686	31.5
Práctica	372	17.1

Licenciatura en Biología

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.41. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	2176	4.19	1.025
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1931	3.84	1.042
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	2170	3.61	1.128
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	2161	3.51	1.121
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	2133	3.21	1.210
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	2168	3.43	1.154
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	2178	3.64	1.149
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	2164	3.27	1.168
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	2162	3.57	1.144
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	2145	3.18	1.271
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	2168	3.27	1.176
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	2176	3.52	1.282
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	2175	3.60	1.153
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	2171	4.10	1.009
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	2166	3.45	1.100
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	2157	3.62	1.038
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	2133	3.40	1.181
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	2120	3.29	1.119
P.19 Sus clases están bien preparadas	2163	3.71	1.106
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	2136	3.30	1.218
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	2139	3.75	1.080
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1755	3.63	1.060
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1760	3.66	.986
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1820	4.05	.997
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	2135	3.59	1.181

Licenciatura en Biología

Tabla VI.42. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.3939	1.00989
Factor 2: Metodología	3.6638	.95553
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.7266	.78538
Factor 4: Medios y Recursos	3.4358	.83728
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.5428	.79186

Licenciatura en Biología

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 43. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	29	1.3
21-40%	51	2.3
41-60%	151	6.9
61-80%	377	17.3
81-100%	1560	71.6
NS/NC	11	0.5

Licenciatura en Biología

Tabla VI.44. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	496	22.8
No	1628	74.7
NS/NC	55	2.5

Licenciatura en Biología

Tabla VI. 45. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	185	8.5
2 veces	138	6.3
3 veces	69	3.2
4 veces	22	1.0
5-10 veces	32	1.3
Más de 10	4	.2
NS/NC	1729	79.3

Licenciatura en Biología

Tabla VI.46. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	2129	3.28	1.057
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	1953	3.25	1.195
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	840	3.35	1.271

Licenciatura en Biología

#### 2.4.2. Resultados de la licenciatura en Ciencias Ambientales.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.47. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	304	25.5
Segundo	365	30.6
Tercero	310	26.0
Cuarto	215	18.0
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1194</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Ciencias Ambientales

Tabla VI.48. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	543	45.5
Teórica	336	28.1
Práctica	315	26.4

Licenciatura en Ciencias Ambientales

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.49. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1193	4.50	.816
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	985	3.92	1.012
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1188	3.62	1.158
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1182	3.59	1.124
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1154	3.46	1.207
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1176	3.40	1.163
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1190	3.68	1.112
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1185	3.36	1.168
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1182	3.60	1.129
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1167	3.17	1.199
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1187	3.34	1.119
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1191	3.45	1.267
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1192	3.65	1.070
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1190	4.14	.937
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1180	3.47	1.070
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1181	3.74	.960

P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1125	3.45	1.149
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1111	3.49	.961
P.19 Sus clases están bien preparadas	1186	3.70	1.080
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1161	3.44	1.129
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1164	3.92	.979
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	671	3.67	1.064
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	685	3.75	.908
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	708	4.09	.898
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1169	3.58	1.124

Licenciatura en Ciencias Ambientales

Tabla VI.50. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4277	.97145
Factor 2: Metodología	3.6711	.89784
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8924	.71082
Factor 4: Medios y Recursos	3.5491	.75231
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6170	.70919

Licenciatura en Ciencias Ambientales

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 51. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	10	.8
21-40%	20	1.7
41-60%	75	6.3
61-80%	190	15.9
81-100%	877	73.5
NS/NC	22	1.8

Licenciatura en Ciencias Ambientales

Tabla VI.52. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	249	20.9
No	877	73.5
NS/NC	68	5.7

Licenciatura en Ciencias Ambientales

Tabla VI. 53. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	98	8.2
2 veces	65	5.4
3 veces	30	2.5
4 veces	14	1.2
5-10 veces	28	2.4
Más de 10	3	0.3
NS/NC	956	80.1

Licenciatura en Ciencias Ambientales

Tabla VI.54. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	1133	3.31	.989
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	945	3.42	1.050
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	373	3.75	1.155

Licenciatura en Ciencias Ambientales

#### 2.4.3. Resultados de la licenciatura en Química.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.55. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	139	23.3
Segundo	160	26.8
Tercero	80	13.4
Cuarto	169	28.3
Optativa	49	8.2
Libre Configuración	597	100.0
<b>Total</b>	139	23.3

Licenciatura en Química

Tabla VI.56. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	161	27.0
Teórica	298	49.9
Práctica	138	23.1

Licenciatura en Química

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.57. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	597	4.43	.869
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	549	4.23	.949
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	596	4.01	1.075
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	594	3.93	1.102
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	589	3.86	1.208
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	596	3.78	1.176
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	597	4.06	1.104
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	593	3.67	1.206
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	596	4.06	1.132
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	585	3.52	1.271
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	596	3.54	1.168
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	596	3.72	1.284
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	597	3.89	1.147
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	594	4.27	.968
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	592	3.71	1.119
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	591	4.07	1.003
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	520	3.78	1.059
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	579	3.79	1.061
P.19 Sus clases están bien preparadas	595	4.04	1.103
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	571	4.03	1.052
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	590	4.12	1.026
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	519	4.09	1.010
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	524	4.18	.948
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	538	4.30	.949
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	591	3.99	1.123

Licenciatura en Química

Tabla VI.58. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7676	1.02836
Factor 2: Metodología	3.9401	.93955
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1404	.74365
Factor 4: Medios y Recursos	3.9497	.79972
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9299	.78459

Licenciatura en Química



c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 59. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	8	1.3
21-40%	19	3.2
41-60%	29	4.9
61-80%	93	15.6
81-100%	448	75.0
NS/NC	-	-

Licenciatura en Química

Tabla VI.60. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	136	22.8
No	440	73.7
NS/NC	21	3.5

Licenciatura en Química

Tabla VI. 61. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	51	8.5
2 veces	37	6.2
3 veces	14	2.3
4 veces	4	.7
5-10 veces	5	1.2
Más de 10	2	0.4
NS/NC	484	81.1

Licenciatura en Química

Tabla VI.62. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	590	3.60	1.014
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	552	3.74	1.101
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	221	3.74	1.329

Licenciatura en Química

#### 2.4.4. Resultados de la diplomatura en Estadística.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.63. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	66	42.9
Segundo	27	17.5
Tercero	61	39.6
Cuarto	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	154	100.0

Diplomatura en Estadística

Tabla VI.64. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	138	89.6
Teórica	8	5.2
Práctica	8	5.2

Diplomatura en Estadística

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.65. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	154	4.27	.965
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	135	4.09	.876
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	154	3.86	1.019
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	153	3.88	1.013
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	153	3.93	1.122
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	154	3.81	1.091
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	154	4.06	1.005
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	154	3.73	1.179
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	153	4.05	1.102
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	149	3.44	1.199
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	154	3.42	1.065
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	154	3.73	1.179
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	153	3.82	1.007
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	153	4.28	.956
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	154	3.82	.916
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien	152	4.06	.958

pensados			
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	142	3.11	1.086
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	151	3.41	1.054
P.19 Sus clases están bien preparadas	153	3.99	.960
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	152	4.06	.998
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	154	4.23	.875
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	66	4.06	.875
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	66	3.97	.764
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	67	3.97	1.029
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	147	3.95	1.087

Diplomatura en Estadística

Tabla VI.66. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7496	.93895
Factor 2: Metodología	3.9156	.81819
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0749	.70938
Factor 4: Medios y Recursos	3.6981	.75096
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8443	.72794

Diplomatura en Estadística

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 67. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	1	.6
21-40%	2	1.3
41-60%	2	1.3
61-80%	13	8.4
81-100%	136	88.3
NS/NC	-	-

Diplomatura en Estadística

Tabla VI.68. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	17	11.0
No	137	89.0
NS/NC	-	-

Diplomatura en Estadística

Tabla VI. 69. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	2	1.3
2 veces	4	2.6
3 veces	4	2.6
4 veces	4	2.6
5-10 veces	1	0.6
Más de 10	-	-
NS/NC	139	90.3

Diplomatura en Estadística

Tabla VI.70. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	150	3.62	.994
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	126	3.25	1.080
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	30	3.77	.935

Diplomatura en Estadística

### 3. RESULTADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS.

El estudio de los resultados de esta Facultad va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, presentando *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en esta Facultad.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable dependiente considerada, *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

Tras analizar los resultados globales de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas en esta Facultad, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario.

#### 3.1. Estudio descriptivo.

Al igual que hicimos en la presentación de los resultados obtenidos para el total de la muestra, diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y a su vez ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se ofrecerán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

##### 3.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en esta Facultad ha sido de 130. Es importante considerar, que algunas de las asignaturas están impartidas por más de un profesor y que un alto porcentaje de docentes son responsables de más de una materia.

*En la tabla VI.71, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas con un 34.7%, seguida de la licenciatura en*

*Derecho con un 24.5%, diplomatura en Ciencias Empresariales (22.9%), diplomatura en Gestión y Administración Pública (9.4%), y por último la diplomatura en Relaciones Laborales con 8.4% de las encuestas.*

Tabla VI.71. Respuestas obtenidas en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	1939	34.7
Licenciatura en Derecho	1371	24.5
Diplomatura en Ciencias empresariales	1281	22.9
Diplomatura en Gestión y Administración Pública	526	9.4
Diplomatura en Relaciones Laborales	471	8.4
Asignaturas de Libre Configuración	5	0.1
<b>TOTAL</b>	<b>5588</b>	<b>100</b>

El 35.2% de los entrevistados de esta Facultad son de primer curso (véase tabla VI.72). Los estudiantes que están en segundo son un total de 1440, lo que corresponde con un porcentaje del 25.7%. El alumnado de tercer curso es un 24.% (1341), y los de cuarto un 11.2% (n=629). Las asignaturas optativas y de libre configuración corresponden con un 3.7% y un 0.1%, respectivamente.

Tabla VI.72. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	1971	35.2
Segundo	1440	25.7
Tercero	1341	24.0
Cuarto	629	11.2
Optativa	207	3.7
Libre Configuración	5	0.1
<b>Total</b>	<b>5593</b>	<b>100.0</b>

#### Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 81.5% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para las dos partes (véase tabla VI.73). Un 15.1% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica. Por último, un 3.3.% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían la parte práctica, exclusivamente.

Tabla VI.73. Carácter de las asignaturas Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	4560	81.5
Teórica	846	15.1
Práctica	187	3.3

### 3.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos en todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, presentaremos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y, medios y recursos*).

Tabla VI.74. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	5588	<b>4.19</b>	1.057
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4956	4.00	.990
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	5574	3.81	1.066
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	5566	3.73	1.070
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	5542	3.76	<b>1.152</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	5577	3.68	1.123
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	5580	3.92	1.079
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	5549	3.68	1.160
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	5543	3.81	1.089
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	5529	<b>3.33</b>	<b>1.211</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	5544	<b>3.43</b>	1.122
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	5584	3.75	<b>1.181</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	5572	3.91	1.036
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	5553	<b>4.32</b>	<b>.908</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	5535	3.62	1.067
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	5507	3.91	<b>.986</b>
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	4783	<b>3.40</b>	1.131
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	5394	3.65	1.076
P.19 Sus clases están bien preparadas	5560	3.97	1.046
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	5356	3.96	1.031
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	5530	<b>4.05</b>	.999
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	4063	3.79	1.024
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	4102	3.85	<b>.988</b>
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4191	<b>4.05</b>	1.034
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	5481	3.82	1.088

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas

En la tabla VI.82, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número catorce, relacionada con el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, con una puntuación media igual

a 4.32; la cuestión número uno, basada en el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, al tener una puntuación media igual a 4.19; en tercer lugar, los ítems número veinticuatro, que valora la *posibilidad de revisión del sistema de evaluación por parte del alumnado*, obteniendo una puntuación media con un valor igual a 4.05, y el veintiuno, *el profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado*, también con una media igual a 4.05.

Las variables menos consideradas, en este apartado del cuestionario, han sido las siguientes: la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.33; la segunda menos valorada ha sido *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una puntuación media de 3.40; y en tercer lugar *la contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11), obteniendo una puntuación media de 3.43.

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente o criterio (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.82.

Las variables con menor desviación típica han sido las cuestiones número 14 (*el material técnico y de laboratorio es el adecuado*) con una desviación típica igual a 0.908, la cuestión número 16 (*los problemas, ejemplos o prácticas están bien pensados*) con una desviación típica igual a 0.986, y la número 23 (*el profesor respeta los criterios de evaluación establecidos al inicio de la asignatura*) con un valor de 0.988.

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, los que más dispersas tienen las puntuaciones y la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.211 (esta cuestión es, a su vez, la menos valorada de este apartado del cuestionario para esta Facultad); la pregunta número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con una puntuación en la desviación típica de 1.181; y la tercera variable más dispersa, es la número 5, *el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*, con un valor de 1.152.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.75).

Tabla VI.75. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.6410	.95814
Factor 2: Metodología	3.8963	.86211
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9420	.76035
Factor 4: Medios y Recursos	3.7597	.82057
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7929	.75811

Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas.

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 3.9420, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.8963), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.7597) y por último, el Factor *Interacción con el*



*alumnado* con una puntuación media igual a 3.6410. La valoración global media de la docencia es igual a 3.7929.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

### 3.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas son los siguientes (véase tabla VI.76):

Tabla VI.76. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.68	1.123
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.92	1.079
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.68	1.160
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.81	1.089
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.33	1.211
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.43	1.122
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.6410</b>	<b>.95814</b>

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El ítem de este factor que recibe una mayor valoración es el número 7, *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda*, con una puntuación media igual a 3.92. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas son dos de las variables menos valoradas del cuestionario en esta Facultad, con unas puntuaciones medias de 3.33 y 3.43, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto salvo en la valoración media del factor (0.95814).

### 3.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.77.

Tabla VI.77. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.81	1.066
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.75	1.181
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.91	1.036
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.32	.908
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.62	1.067
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.97	1.046
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.8963</b>	<b>.86211</b>

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.32, siendo la variable con mayor puntuación media del cuestionario en esta Facultad. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.62.

La dispersión de las respuestas es similar a la del apartado anterior, habiendo variables con desviaciones típicas inferiores a 1 o muy cercanas a ésta. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.86211.

### 3.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.78.

Tabla VI.78. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.19	1.057
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.00	.990
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.73	1.070
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.76	1.152
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	4.05	.999
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.79	1.024
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.85	.988
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.05	1.034
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>3.9420</b>	<b>.76035</b>

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.19. Las cuestiones número 21 y 24 también tienen valoraciones elevadas ambas con un valor de 4.05. La variable con la menor media es la número 4, *el profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema*, con una puntuación media de 3.73.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (ítems 2, 21 y 23), por lo que las opiniones del alumnado, en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.76035).

### 3.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.79:

Tabla VI.79. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.91	.986
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.40	1.131
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.65	1.076
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.96	1.031
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.7597</b>	<b>.82057</b>

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En los datos reflejados (véase tabla VI.79), se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 20 con una puntuación media igual a 3.96. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.40.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados para esta Facultad (0.82057), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

### 3.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 64.5% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 22% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 8.7% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones; un 3.2% lo hace entre un 21-40% y un 1.2% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 80. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	67	1.2
21-40%	178	3.2
41-60%	487	8.7
61-80%	1230	22.0
81-100%	3607	64.5
NS/NC	22	0.4

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.81. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	1229	22.0
No	4182	74.8
NS/NC	182	3.3

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En la tabla VI.81, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que asistido a las tutorías. Solo un 22% de los encuestados de esta Facultad ha hecho uso de las mismas, y un 74.8% no las ha utilizado.

Tabla VI. 82. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	404	7.2
2 veces	300	5.4
3 veces	186	3.3
4 veces	59	1.1
5-10 veces	98	2.2
Más de 10	8	0.2
NS/NC	4538	81.1

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En la tabla VI.82 comprobamos como el 7.2% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 5.4% de la muestra de esta Facultad lo ha hecho en dos ocasiones, el 3.3% 3 veces, el 1.1% 4 veces, un 2.2% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.2% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.81 y VI.82, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=1229), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 1055 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción baja de ellos.*

*En ellas hemos calculado los estadísticos descriptivos, obteniéndose estos valores: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.53; la variable 28, acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, media igual a 3.61, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.58 (véase tabla VI.83).*

Tabla VI.83. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	5472	3.53	.988
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	5006	3.61	1.102
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	2188	3.58	1.256

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es mayor a la del resto, es decir las respuestas son más heterogéneas, ya que todos los ítems tienen desviaciones típicas muy cercanas o superiores a 1.

### 3.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*), empleando el mismo

procedimiento para su cálculo que el empleado para el total de la muestra en el apartado 1.2 del presente capítulo.

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (satisfacción global).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*, variable 25) y las independientes (*Interacción con el alumnado*, *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y *Medios y Recursos*, factores 1, 2, 3 y 4). En la tabla VI.84, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.84. Variables introducidas / eliminadas.

Variables introducidas/eliminadas			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

En la tabla VI.85, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.859$ ; el *coeficiente de determinación* ( $R^2 = d$ ) igual a 0.738; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.737; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.557.

Tabla VI.85. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

**Resumen del modelo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.859 <sup>a</sup>	.738	.737	.557

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.86 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 3843.598 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.86. Análisis de la varianza.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	4769.012	4	1192.253	3843.598	.000 <sup>a</sup>
	Residual	1697.370	5472	.310		
	Total	6466.382	5476			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.87), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.87. Coeficientes de regresión, Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.556	.041		-13.436	.000
	Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.437	.013	.385	32.887	.000
	Dimensión 2: Metodología	.491	.017	.389	28.794	.000
	Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.182	.017	.127	10.822	.000
	Dimensión 4: Medios y Recursos	4.223E-02	.014	.032	2.927	.003

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.556 + 0.385 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.389 * \text{Metodología} + 0.127 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.032 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 2, *Metodología*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en esta Facultad; seguida en segundo lugar, por la *Interacción con el alumnado*, Factor 1. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-Evaluación*, Factor 3, y en último lugar la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.31 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

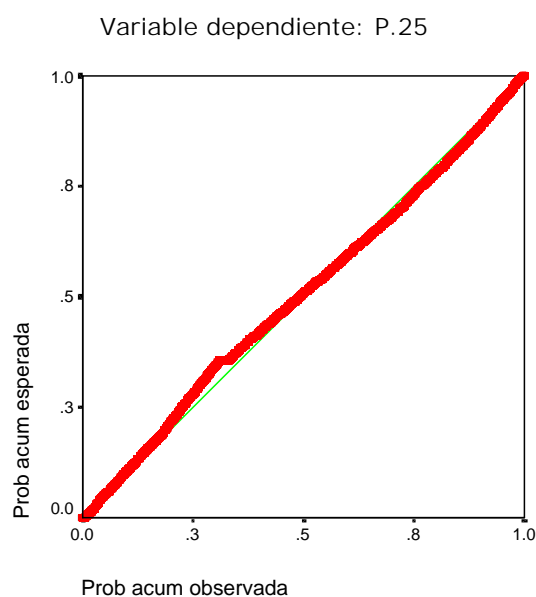


Gráfico VI.31. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Facultad Ciencias Sociales y Jurídicas.

### 3.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Por tanto tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

*En la tabla VI.88 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.*



Tabla V. 88. ANOVA. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	3.650	2	1.825	1.542	.214
	Intra-grupos	6483.392	5478	1.184		
	Total	6487.041	5480			

VI: *Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 1.542 (véase tabla VI.88). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (1.542) menor que el *valor crítico de F* (3.0) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que *no* existen diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es menor al *valor crítico de F*.

En la tabla VI.89 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.89 ANOVA. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	38.178	5	7.636	6.482	.000
	Intra-grupos	6448.864	5475	1.178		
	Total	6487.041	5480			

VI: *Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso, grupo 4: asignaturas de cuarto curso, grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración).*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Seis son los grupos considerados en la segunda de las variables independientes, *curso de la asignatura*; grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3: asignaturas de tercer curso; grupo 4: asignaturas de cuarto curso; grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración.

El valor de la *F experimental* para este caso es igual a 6.482 (véase tabla VI.89). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.21.

Al ser el valor de *F experimental* (6.482) mayor que el *valor crítico de F* (2.21), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 4 (asignaturas cuarto curso) y grupo 3 (asignaturas tercer curso) con el grupo 4 (asignaturas cuarto curso).

### 3.4. Resultados por titulaciones en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

#### 3.4.1. Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.90. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	615	31.7
Segundo	520	26.8
Tercero	415	21.4
Cuarto	363	18.7
Optativa	26	1.3
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1939</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

Tabla VI.91. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1776	91.6
Teórica	157	8.1
Práctica	6	0.3

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.92. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1936	4.24	1.033
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1605	3.97	.950
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1930	3.75	1.056
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1929	3.65	1.042
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1926	3.70	1.132
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1936	3.66	1.088
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1935	3.89	1.040
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1927	3.61	1.119
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1924	3.79	1.011
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1915	3.22	1.191
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1923	3.35	1.095
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1936	3.71	1.191
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1932	3.92	.975

P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1925	4.35	.874
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1921	3.55	1.066
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1906	3.91	.966
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1603	3.41	1.086
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1877	3.63	1.082
P.19 Sus clases están bien preparadas	1928	3.96	1.025
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1833	3.97	.998
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1915	4.00	1.004
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1062	3.66	1.063
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1068	3.75	1.009
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1127	4.02	1.001
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1908	3.75	1.057

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

Tabla VI.93. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5883	.90175
Factor 2: Metodología	3.8686	.83905
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9042	.73922
Factor 4: Medios y Recursos	3.7463	.81451
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7559	.72657

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 94. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	16	0.8
21-40%	48	2.5
41-60%	128	6.6
61-80%	388	20.0
81-100%	1354	69.8
NS/NC	5	0.3

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

Tabla VI.95. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	424	21.9
No	1460	75.3
NS/NC	55	2.8

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

Tabla VI. 96. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	154	7.9
2 veces	113	5.8
3 veces	70	3.6
4 veces	19	1.1
5-10 veces	15	1.0
Más de 10	-	-
NS/NC	1568	80.9

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

Tabla VI.97. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	1889	3.47	.993
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	1719	3.55	1.109
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	614	3.74	1.200

Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas

### 3.4.2. Licenciatura en Derecho.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.98. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	299	21.8
Segundo	406	29.6
Tercero	371	27.1
Cuarto	266	19.4
Optativa	29	2.1
Libre Configuración		
<b>Total</b>	<b>1371</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Derecho

Tabla VI.99. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	950	69.3
Teórica	353	25.7
Práctica	68	5.0

Licenciatura en Derecho

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.100. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1371	4.21	1.045
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1308	4.09	1.007
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1370	4.06	1.027
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1368	3.96	1.026
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1356	4.01	1.096
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1370	3.79	1.141
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1367	4.06	1.058
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1357	3.81	1.164
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1357	3.98	1.080
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1358	3.57	1.211
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1362	3.66	1.123
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1370	3.92	1.102
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1366	4.02	1.013
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1358	4.44	.825
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1361	3.82	1.063
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1349	4.01	.970
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1215	3.54	1.144
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1335	3.78	1.065
P.19 Sus clases están bien preparadas	1360	4.16	.965
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1328	3.99	1.052
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1358	4.12	.986
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1187	3.94	.981
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1201	4.04	.956
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1215	4.11	1.071
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1342	4.02	1.045

Licenciatura en Derecho

Tabla VI.101. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.8109	.96341
Factor 2: Metodología	4.0689	.80903
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0774	.74592
Factor 4: Medios y Recursos	3.8667	.81079
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9414	.74531

Licenciatura en Derecho

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 102. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	26	1.9
21-40%	44	3.2
41-60%	161	11.7
61-80%	325	23.7
81-100%	812	59.2
NS/NC	3	0.2

Licenciatura en Derecho

Tabla VI.103. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	238	17.4
No	1083	79.0
NS/NC	50	3.6

Licenciatura en Derecho

Tabla VI. 104. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	89	6.5
2 veces	62	4.5
3 veces	24	1.8
4 veces	7	.5
5-10 veces	9	0.7
Más de 10	11	0.9
NS/NC	1169	85.3

Licenciatura en Derecho

Tabla VI.105. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.69	1.001	3.69
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.67	1.120	3.67
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.56	1.267	3.56

Licenciatura en Derecho

### 3.4.3. Diplomatura en Ciencias Empresariales.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.106. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	595	46.4
Segundo	216	16.9
Tercero	360	28.1
Cuarto	-	-
Optativa	110	8.6
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1281</b>	<b>100.0</b>

Diplomatura en Ciencias Empresariales

Tabla VI.107. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1053	82.2
Teórica	165	12.9
Práctica	63	4.9

Diplomatura en Ciencias Empresariales

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.108. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1281	4.27	1.003
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1158	3.98	.998
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1280	3.73	1.061
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1274	3.62	1.116
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1274	3.59	1.199
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1274	3.62	1.134
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1280	3.85	1.114
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1274	3.63	1.201
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1276	3.72	1.126
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1264	3.25	1.197
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1275	3.32	1.134
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1279	3.66	1.216
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1279	3.83	1.086
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1275	4.25	.958
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la	1264	3.55	1.039

asignatura			
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1268	3.84	1.003
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1101	3.30	1.176
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1224	3.59	1.091
P.19 Sus clases están bien preparadas	1277	3.87	1.100
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1245	4.02	1.009
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1268	4.09	.965
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1132	3.74	1.023
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1142	3.73	.979
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1156	4.09	.999
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1259	3.77	1.104

Diplomatura en Ciencias Empresariales

Tabla VI.109. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5654	.98451
Factor 2: Metodología	3.8156	.89679
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9108	.77009
Factor 4: Medios y Recursos	3.7214	.82624
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7390	.77664

Diplomatura en Ciencias Empresariales

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 110. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	15	1.2
21-40%	34	2.7
41-60%	97	7.6
61-80%	280	21.9
81-100%	851	66.4
NS/NC	4	0.3

Diplomatura en Ciencias Empresariales

Tabla VI.111. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	319	24.9
No	924	72.1
NS/NC	38	3.0

Diplomatura en Ciencias Empresariales



Tabla VI. 112. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	111	8.7
2 veces	84	6.6
3 veces	44	3.4
4 veces	8	.6
5-10 veces	28	2.1
Más de 10	1	0.1
NS/NC	1005	78.5

Diplomatura en Ciencias Empresariales

Tabla VI.113. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.48	.953	3.48
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.61	1.092	3.61
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.48	1.264	3.48

Diplomatura en Ciencias Empresariales

#### 3.4.4. Diplomatura en Gestión y Administración Pública.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.114. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	282	53.6
Segundo	137	26.0
Tercero	69	13.1
Cuarto	-	-
Optativa	38	7.2
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>526</b>	<b>100.0</b>

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

Tabla VI.115. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	405	77.0
Teórica	71	13.5
Práctica	50	9.5

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.116. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	526	3.93	1.133
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	439	3.78	1.044
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	523	3.67	1.096
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	522	3.57	1.103
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	516	3.54	1.154
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	522	3.56	1.187
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	523	3.80	1.172
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	521	3.63	1.213
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	514	3.59	1.197
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	520	3.22	1.227
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	516	3.28	1.151
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	524	3.60	1.236
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	521	3.66	1.171
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	522	4.07	1.091
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	521	3.56	1.085
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	515	3.78	1.039
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	467	3.31	1.076
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	497	3.49	1.032
P.19 Sus clases están bien preparadas	521	3.76	1.149
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	513	3.84	1.055
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	517	3.93	1.102
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	313	3.63	1.011
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	318	3.68	.962
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	319	3.90	1.028
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	503	3.64	1.192

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

Tabla VI.117. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5087	1.03134
Factor 2: Metodología	3.7188	.96725
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.7589	.81517
Factor 4: Medios y Recursos	3.6414	.82229
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6340	.81733

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 118. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	4	.8
21-40%	28	5.3
41-60%	54	10.3
61-80%	136	25.9
81-100%	300	57.0
NS/NC	4	.8

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

Tabla VI.119. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	76	14.4
No	428	81.4
NS/NC	22	4.2

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

Tabla VI. 120. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	24	4.6
2 veces	13	2.5
3 veces	6	1.1
4 veces	8	1.5
5-10 veces	4	0.8
Más de 10	1	0.2
NS/NC	470	89.4

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

Tabla VI.121. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.40	.967	3.40
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.47	1.079	3.47
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.30	1.261	3.30

Diplomatura en Gestión y Administración Pública

### 3.4.5. Diplomatura en Relaciones Laborales.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.122. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	180	38.2
Segundo	161	34.2
Tercero	126	26.8
Cuarto	-	-
Optativa	4	0.8
Libre Configuración		-
<b>Total</b>	<b>471</b>	<b>100.0</b>

Diplomatura en Relaciones Laborales

Tabla VI.123. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	371	78.8
Teórica	100	21.2
Práctica	471	100.0

Diplomatura en Relaciones Laborales

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.124. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	469	3.96	1.175
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	441	4.07	.965
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	466	3.71	1.082
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	468	3.85	1.025
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	466	3.97	1.100
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	470	3.80	1.075
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	470	3.97	1.055
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	465	3.71	1.117
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	467	3.90	1.132
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	467	3.36	1.214
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	463	3.52	1.058
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	470	3.77	1.158
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	469	4.05	.978
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	468	4.40	.841
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	463	3.63	1.078

P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	464	3.89	.975
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	393	3.32	1.160
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	458	3.71	1.055
P.19 Sus clases están bien preparadas	469	3.97	1.008
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	433	3.85	1.114
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	467	4.10	.975
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	366	3.92	.979
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	370	3.99	.964
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	371	3.98	1.100
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	464	3.89	1.099

Diplomatura en Relaciones Laborales

Tabla VI.125. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7072	.94453
Factor 2: Metodología	3.9220	.80787
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9866	.73499
Factor 4: Medios y Recursos	3.7335	.82714
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8306	.73565

Diplomatura en Relaciones Laborales

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 126. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	6	1.3
21-40%	24	5.1
41-60%	47	10.0
61-80%	100	21.2
81-100%	286	60.7
NS/NC	8	1.7

Diplomatura en Relaciones Laborales

Tabla VI.127. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	168	35.7
No	286	60.7
NS/NC	17	3.6

Diplomatura en Relaciones Laborales

Tabla VI. 128. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	26	5.5
2 veces	27	5.7
3 veces	41	8.7
4 veces	17	3.6
5-10 veces	34	7.2
Más de 10	3	0.6
NS/NC	323	68.6

Diplomatura en Relaciones Laborales

Tabla VI.129. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

<b>Ítems</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.58	.991	3.58
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.77	1.043	3.77
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.64	1.294	3.64

Diplomatura en Relaciones Laborales

#### 4. RESULTADOS DE LA FACULTAD HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

El estudio de los resultados de esta Facultad va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, presentando *frecuencias (n)*, *porcentajes (%)*, así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas (Sx)*; en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en esta Facultad.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

A continuación, tras analizar los resultados globales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas en esta Facultad, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario.

##### 4.1. Estudio descriptivo.

Diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y a su vez ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se ofrecerán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

##### 4.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en esta Facultad ha sido de 165. Es importante considerar, que un número considerable de las asignaturas están impartidas por más de un profesor y que un alto porcentaje de docentes son responsables de más de una materia.

*En la tabla VI.130, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido la licenciatura en Psicología con un 27.4%, seguida de Maestro/a Especialidad de*

*Educación Primaria con un 13.56%, licenciatura en Humanidades (12.5%), Maestro/a Especialidad en Educación Infantil (12.25%), licenciatura en Psicopedagogía (9.3%), licenciatura en Filología Inglesa (6.36%), licenciatura en Filología Hispánica (5.50%), Maestro/a Especialidad en Educación Física (4.49%), Maestro/a Especialidad Lengua Extranjera (3.91%) y por último Maestro/a Especialidad en Educación Musical con 3.65% de las encuestas.*

Tabla VI.130 Respuestas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
Licenciatura en Filología Hispánica	359	5.50
Licenciatura en Filología Inglesa	415	6.36
Licenciatura en Humanidades	815	12.50
Licenciatura en Psicología	1838	27.4
Licenciatura en Psicopedagogía	623	9.3
Maestro/a Esp de Educación Física	293	4.49
Maestro/a Esp de Educación Infantil	799	12.25
Maestro/a Esp de Educación Musical	238	3.65
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	884	13.56
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	255	3.91
<b>TOTAL</b>	<b>6519</b>	<b>100</b>

El 38.2% de los entrevistados de esta Facultad son de primer curso (véase tabla VI.131). Los estudiantes que están en segundo año son un total de 1728, lo que corresponde con un porcentaje del 25.8%. El alumnado de tercer curso es un 12.1.% (812), y los de cuarto un 7.8%. Las asignaturas optativas y de libre configuración corresponden con un 14.7% y un 1.3%, respectivamente. El elevado número de asignaturas optativas y de libre configuración condiciona que haya un grupo amplio de respuestas que no pueden ser asignadas a una especialidad en aquellas titulaciones con varias de ellas (las asignaturas optativas y de libre configuración para Maestro/a, por ejemplo, son casi las mismas para todas las especialidades). Por tanto el total de respuestas por cursos o carácter de las materias (véanse tabla VI. 131 y VI. 132) es mayor al total de respuestas por titulaciones (véase tabla VI.130).

Tabla VI.131. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	2561	38.2
Segundo	1728	25.8
Tercero	812	12.1
Cuarto	524	7.8
Optativa	986	14.7
Libre Configuración	87	1.3
<b>Total</b>	<b>6698</b>	<b>100.0</b>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 73.1% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para las dos partes (véase tabla VI.132). Un 17.0% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica. Por último, un 9.9% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían la parte práctica, exclusivamente.

Tabla VI.132. Carácter de las asignaturas Facultad de Humanidades y C.C.E.E.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	4898	73.1
Teórica	1140	17.0
Práctica	660	9.9

#### 4.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos en todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, presentaremos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores (*interacción con el alumnado, metodología, obligaciones docentes y evaluación y, medios y recursos*).

Tabla VI.133. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	6696	<b>4.36</b>	.952
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	6326	4.13	.958
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	6684	3.87	1.101
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	6681	3.75	1.139
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	6652	3.87	1.163
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	6687	3.75	1.157
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	6678	3.94	1.086
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	6659	3.67	<b>1.190</b>
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	6644	3.85	1.104
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	6598	<b>3.34</b>	<b>1.284</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	6649	<b>3.47</b>	1.184
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	6695	3.73	<b>1.196</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	6684	3.93	1.059
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	6666	<b>4.36</b>	<b>.894</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	6655	3.68	1.108
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	6640	3.96	1.020
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	6273	<b>3.52</b>	1.137
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	6581	3.72	1.049
P.19 Sus clases están bien preparadas	6664	3.98	1.068
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	6586	3.99	1.094
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	6631	3.99	1.036
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	5855	3.92	.986

P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	5908	3.99	<b>.932</b>
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	5930	<b>4.20</b>	<b>.940</b>
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	6544	3.83	1.137

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En la tabla VI.133, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, y la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, ambas con la misma puntuación media de 4.36; en tercer lugar, el ítem número veinticuatro, que valora la *posibilidad de revisión del sistema de evaluación por parte del alumnado*, obteniendo una puntuación media con un valor igual a 4.20.

Las variables menos consideradas, en este apartado del cuestionario, han sido: la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.34; la segunda menos valorada ha sido la que está basada en la *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11), con una puntuación media de 3.47; y en tercer lugar *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, obteniendo una puntuación media de 3.52.

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.83.

Las variables con menor desviación típica han sido las cuestiones número 14 (*el material técnico y de laboratorio es el adecuado*) con una desviación típica igual a 0.894, la número 23 (*el profesor respeta los criterios de evaluación establecidos al inicio de la asignatura*) con un valor de 0.932, y la número 24, *el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumno*, con una puntuación de 0.940.

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.284 (esta cuestión es, a su vez, la menos valorada de este apartado del cuestionario para esta Facultad); la pregunta número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con un puntuación en la desviación típica de 1.196; y la tercera variable más dispersa, es la número 8, *el profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase*, con un valor de 1.190.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.134).

Tabla VI.134. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.6692	.98664
Factor 2: Metodología	3.9225	.87546
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0363	.73569
Factor 4: Medios y Recursos	3.8246	.81505
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8460	.75965

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 4.0363, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.9225), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.8246) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.6692. La valoración global media de la docencia es igual a 3.8460.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

#### 4.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación son los siguientes (véase tabla VI.135):

Tabla VI.135. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

Factor 1: Interacción con el alumnado	Media	Desv. típ.
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.75	1.157
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.94	1.086
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.67	1.190
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.85	1.104
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.34	1.284
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.47	1.184
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.6692</b>	<b>.98664</b>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El ítem de este factor que recibe una mayor valoración es el número 7, *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda*, con una puntuación media igual a 3.94. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*. Éstas dos últimas son dos de las variables menos valoradas del cuestionario en esta Facultad, con unas puntuaciones medias de 3.34 y 3.47, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto salvo en la valoración media del factor (0.98664).

#### 4.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.136.

Tabla VI.136. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.87	1.101
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.73	1.196
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.93	1.059
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.36	.894
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.68	1.108
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.98	1.068
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.9225</b>	<b>.87546</b>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.36, siendo la variable con mayor puntuación media del cuestionario junto a la número 1, en esta Facultad. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.68.

La dispersión de las respuestas es inferior a la del apartado anterior, habiendo variables con desviaciones típicas inferiores a 1 y otras muy cercanas a ésta. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.87546.

#### 4.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.137.

Tabla VI.137. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.36	.952
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.13	.958
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.75	1.139
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.87	1.163
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3.99	1.036
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.92	.986
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.99	.932
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.20	.940
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>4.0363</b>	<b>.73569</b>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.36, el más valorado del instrumento junto al número 14. Las cuestiones número 24 y 2 también tienen valoraciones elevadas con un valor de 4.20 y 4.13,

respectivamente. La variable con la menor media es la número 4, *el profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema*, con una puntuación media de 3.75.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (ítems 1, 2, 22, 23 y 24), por lo que las opiniones del alumnado, en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.73569).

#### 4.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la siguiente tabla VI.138:

Tabla VI.138. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.96	1.020
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.52	1.137
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.72	1.049
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.99	.932
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.8246</b>	<b>.81505</b>

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En los datos reflejados, se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 20 con una puntuación media igual a 3.99. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.52.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados para esta Facultad (0.81505), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

#### 4.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el 66.8% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 20.3% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 8.6% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones; un 2.9% lo hace entre un 21-40% y un 1.1% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 139. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	75	1.1
21-40%	193	2.9
41-60%	578	8.6
61-80%	1360	20.3
81-100%	4471	66.8
NS/NC	21	0.3

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.140. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	2354	35.1
No	4211	62.9
NS/NC	133	2.0

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En la tabla VI.141, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que ha asistido a las tutorías. Un 35.1% de los encuestados de esta Facultad ha hecho uso de las mismas, y un 62.9% no las ha utilizado.

Tabla VI. 141. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	804	12.0
2 veces	641	9.6
3 veces	330	4.9
4 veces	141	2.1
5-10 veces	108	1.61
Más de 10	5	0.1
NS/NC	4579	68.4

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Apreciamos como el 12% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 9.6% de la muestra de esta Facultad lo ha hecho en dos ocasiones, el 4.9% 3 veces, el 2.1% 4 veces, un 1.61% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.1% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.140 y V.141, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=2354), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 2119 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción baja de ellos.*

*En ellas hemos calculo los estadísticos descriptivos, obteniéndose estos valores: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.57; la variable 28,*

acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, *media igual a 3.58, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.77 (véase tabla VI.142).*

Tabla VI.142. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	6598	3.57	1.049
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	6180	3.58	1.100
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3639	3.77	1.151

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es mayor a la del resto, es decir las respuestas son más heterogéneas, ya que todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1.

#### 4.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (*satisfacción global*).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura, variable 25*) y las independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos, factores 1, 2, 3 y 4*).

En la tabla VI.143, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.143. Variables introducidas / eliminadas.

<b>Variables introducidas/eliminadas</b>			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
 b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatur

En la tabla VI.144, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.852$ ; el *coeficiente de determinación ( $R^2 = d$ )* igual a 0.726; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.726; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.595.

Tabla VI.144. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple.

<b>Resumen del modelo</b>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.852 <sup>a</sup>	.726	.726	.595

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.145 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 4328.714 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).



Tabla VI.145. Análisis de la varianza.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	6135.866	4	1533.966	4328.714	.000 <sup>a</sup>
	Residual	2316.517	6537	.354		
	Total	8452.383	6541			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.146), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.146. Coeficientes de regresión, Facultad de Humanidades y C.E.E.E.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.564	.042		-13.431	.000
	Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.520	.012	.452	42.375	.000
	Dimensión 2: Metodología	.477	.016	.368	29.397	.000
	Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.116	.016	.075	7.120	.000
	Dimensión 4: Medios y Recursos	3.815E-02	.015	.027	2.504	.012

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.564 + 0.452 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.368 * \text{Metodología} + 0.075 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.027 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, seguida por la *Metodología*, Factor 2. En tercer

lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.32 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción para esta Facultad.

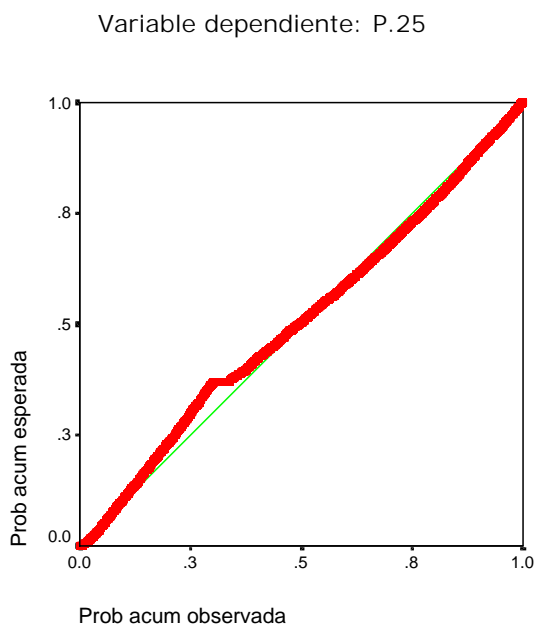


Gráfico VI.32. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

### 4.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Para ello tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

En la tabla VI.147 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.

Tabla VI.147. ANOVA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	14.791	2	7.396	5.733	.000
	Intra-grupos	8438.315	6541	1.290		
	Total	8453.106	6543			

VI: *Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 5.733 (véase tabla VI.147). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (5.733) mayor que el *valor crítico de F* (3.0) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

Como en la variable independiente existen más de dos grupos podemos averiguar cuál o cuáles de los grupos o niveles del factor difieren entre si de manera significativa (significatividad < 0.05) a nivel de medias en la variable considerada como dependiente, a partir de una prueba a posteriori o *post hoc* como puede ser el contraste a posteriori de Scheffé (Visauta, 1997, p. 120).

Las diferencias entre los grupos de las variables de este primer ANOVA, *carácter de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son significativas entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) y el grupo 2 (asignaturas teóricas). No hay relación significativa en los demás grupos.

En la tabla VI.148 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.148. ANOVA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	41.584	5	8.317	6.464	.000
	Intra-grupos	8411.522	6538	1.287		
	Total	8453.106	6543			

VI: *Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso, grupo 4: asignaturas de cuarto curso, grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración).*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Seis son los grupos considerados en la segunda de las variables independientes, *curso de la asignatura*; grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3:

asignaturas de tercer curso; grupo 4: asignaturas de cuarto curso; grupo 5: asignaturas optativas y grupo 6: asignaturas de libre configuración.

El valor de la  $F$  experimental para este caso es igual a 6.464 (véase tabla VI.148). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de  $F$ , el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.21.

Al ser el valor de  $F$  experimental (6.464) mayor que el *valor crítico* de  $F$  (2.21), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de  $F$  experimental es mayor al *valor crítico* de  $F$ .

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), grupo 3 (asignaturas tercer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y grupo 4 (asignaturas segundo curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

#### 4.4. Resultados por titulaciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

##### 4.4.1. Licenciatura en Filología Hispánica.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.149. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	113	31.5
Segundo	27	7.5
Tercero	85	23.7
Cuarto	130	36.2
Optativa	4	1.1
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>359</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Filología Hispánica

Tabla VI.150. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	293	81.6
Teórica	51	14.2
Práctica	15	4.2

Licenciatura en Filología Hispánica

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.151. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	358	4.23	1.119
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	343	4.37	.985
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	358	4.09	1.008
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	359	4.07	1.022
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	355	3.84	1.204
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	359	3.98	1.108
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	358	4.20	1.046
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	357	4.01	1.121
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	357	4.11	1.066
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	355	3.62	1.212
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	357	3.77	1.105
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	359	3.76	1.217
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	358	3.97	1.127
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	358	4.37	1.023
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	356	3.89	1.095
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	353	4.07	1.066
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	273	3.70	1.221
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	349	4.08	1.039
P.19 Sus clases están bien preparadas	358	4.15	1.121
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	351	3.98	1.131
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	358	3.69	1.221
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	302	3.96	1.143
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	304	4.00	1.040
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	305	4.45	.913
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	351	3.97	1.189

Licenciatura en Filología Hispánica

Tabla VI.152. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.9465	.93482
Factor 2: Metodología	4.0356	.93495
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0921	.80208
Factor 4: Medios y Recursos	3.9800	.90286
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.0078	.80599

Licenciatura en Filología Hispánica

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 153. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	4	1.1
21-40%	17	4.7
41-60%	32	8.9
61-80%	74	20.6
81-100%	232	64.6
NS/NC	-	-

Licenciatura en Filología Hispánica

Tabla VI.154. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	180	50.1
No	171	47.6
NS/NC	8	2.2

Licenciatura en Filología Hispánica

Tabla VI. 155. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	59	16.4
2 veces	49	13.6
3 veces	24	6.7
4 veces	9	2.5
5-10 veces	23	6.4
Más de 10	-	-
NS/NC	195	54.3

Licenciatura en Filología Hispánica

Tabla VI.156. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	358	3.77	1.089
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	345	3.94	1.048
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	200	4.06	1.087

Licenciatura en Filología Hispánica

#### 4.4.2. Licenciatura en Filología Inglesa.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.157. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	109	26.3
Segundo	96	23.1
Tercero	112	27.0
Cuarto	45	10.8
Optativa	53	12.8
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>415</b>	<b>100</b>

Licenciatura en Filología Inglesa

Tabla VI.158. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	355	85.5
Teórica	52	12.5
Práctica	8	1.9

Licenciatura en Filología Inglesa

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.159. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	414	4.02	1.164
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	362	4.09	.992
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	414	3.91	1.108
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	412	3.82	1.123
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	411	3.61	1.261
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	415	3.79	1.158
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	413	3.85	1.129
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	414	3.64	1.258
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	413	3.85	1.084
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	412	3.26	1.291
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	413	3.28	1.209
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	414	3.65	1.226
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	413	3.92	1.135
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	414	4.32	.954
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	410	3.75	1.079

P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	414	4.04	.939
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	385	3.75	1.110
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	408	3.80	1.077
P.19 Sus clases están bien preparadas	412	4.00	1.091
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	405	4.09	1.018
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	411	4.03	1.131
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	369	4.00	.968
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	355	4.03	.905
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	360	4.28	.888
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	407	3.80	1.139

Licenciatura en Filología Inglesa

Tabla VI.160. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.6115	.99243
Factor 2: Metodología	3.9210	.88858
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9658	.79471
Factor 4: Medios y Recursos	3.9263	.80042
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8412	.76670

Licenciatura en Filología Inglesa

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 161. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	2	0.5
21-40%	9	2.2
41-60%	41	9.9
61-80%	68	16.4
81-100%	294	70.8
NS/NC	1	0.2

Licenciatura en Filología Inglesa

Tabla VI.162. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	97	23.4
No	312	75.2
NS/NC	6	1.4

Licenciatura en Filología Inglesa



Tabla VI. 163. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	26	6.3
2 veces	26	6.3
3 veces	7	1.7
4 veces	6	1.4
5-10 veces	10	2.4
Más de 10	-	-
NS/NC	340	81.9

Licenciatura en Filología Inglesa

Tabla VI.164. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	408	3.59	1.071
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	383	3.86	1.101
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	181	3.81	1.187

Licenciatura en Filología Inglesa

#### 4.4.3. Licenciatura en Humanidades.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.165. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	102	12.5
Segundo	141	17.3
Tercero	142	17.4
Cuarto	148	18.2
Optativa	278	34.1
Libre Configuración	4	.5
<b>Total</b>	<b>815</b>	<b>100.0</b>

Licenciatura en Humanidades

Tabla VI.166. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	630	77.3
Teórica	157	19.3
Práctica	28	3.4

Licenciatura en Humanidades

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.167. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	815	4.35	.907
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	762	4.17	.877
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	814	3.86	1.030
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	813	3.75	1.061
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	806	3.77	1.090
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	810	3.73	1.123
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	811	3.91	1.044
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	812	3.68	1.138
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	804	3.86	1.098
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	798	3.43	1.244
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	810	3.47	1.136
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	814	3.71	1.127
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	812	3.94	1.001
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	810	4.34	.898
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	805	3.68	1.022
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	796	3.84	1.007
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	706	3.44	1.126
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	798	3.64	1.115
P.19 Sus clases están bien preparadas	808	3.99	1.015
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	779	3.89	1.034
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	804	3.78	1.022
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	621	3.84	.910
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	642	3.87	.896
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	651	4.06	.944
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	795	3.82	1.072

Licenciatura en Humanidades

Tabla VI.168. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.6836	.93294
Factor 2: Metodología	3.9197	.80922
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9616	.69501
Factor 4: Medios y Recursos	3.7349	.80719
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8083	.71071

Licenciatura en Humanidades

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 169. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	16	2.0
21-40%	26	3.2
41-60%	79	9.7
61-80%	172	21.1
81-100%	514	63.1
NS/NC	8	1.0

Licenciatura en Humanidades

Tabla VI.170. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	218	26.7
No	564	69.2
NS/NC	33	4.0

Licenciatura en Humanidades

Tabla VI. 171. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	95	11.7
2 veces	48	5.9
3 veces	22	2.7
4 veces	12	1.5
5-10 veces	16	1.96
Más de 10	2	0.2
NS/NC	620	76.1

Licenciatura en Humanidades

Tabla VI.172. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	792	3.58	.962
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	733	3.48	1.153
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	353	3.68	1.207

Licenciatura en Humanidades

#### 4.4.4. Licenciatura en Psicología.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.173. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	755	41.1
Segundo	310	16.9
Tercero	309	16.8
Cuarto	150	8.2
Optativa	314	17.1
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1838</b>	<b>100</b>

Licenciatura en Psicología

Tabla VI.174. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1062	57.8
Teórica	458	24.9
Práctica	318	17.3

Licenciatura en Psicología

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.175. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1838	4.28	.961
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1791	3.91	.980
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1835	3.79	1.095
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1831	3.61	1.140
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1829	3.72	1.145
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1836	3.47	1.180
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1833	3.72	1.126
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1826	3.43	1.214
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1829	3.68	1.116
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1820	3.16	1.338
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1829	3.23	1.213
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1837	3.67	1.221
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1833	3.81	1.092
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1829	4.21	.942
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1831	3.52	1.130

P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1830	3.84	1.015
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1811	3.35	1.093
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1823	3.57	.976
P.19 Sus clases están bien preparadas	1829	3.86	1.076
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1824	3.85	1.169
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1824	3.96	.970
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1746	3.79	.975
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1751	3.90	.879
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1749	4.14	.928
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1812	3.71	1.157

Licenciatura en Psicología

Tabla VI.176. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4488	1.00837
Factor 2: Metodología	3.8088	.87802
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9289	.67048
Factor 4: Medios y Recursos	3.6757	.74679
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6985	.71164

Licenciatura en Psicología

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 177. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	15	0.8
21-40%	68	3.7
41-60%	160	8.7
61-80%	387	21.1
81-100%	1205	65.6
NS/NC	3	0.2

Licenciatura en Psicología

Tabla VI.178. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	656	35.7
No	1162	63.2
NS/NC	20	1.1

Licenciatura en Psicología

Tabla VI. 179. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	206	11.2
2 veces	173	9.4
3 veces	99	5.4
4 veces	47	2.6
5-10 veces	72	3.91
Más de 10	3	0.16
NS/NC	1238	67.4

Licenciatura en Psicología

Tabla VI.180. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.40	1.050	3.40
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.38	1.036	3.38
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.59	1.076	3.59

Licenciatura en Psicología

#### 4.4.5. Licenciatura en Psicopedagogía.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.181. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico (2º ciclo)	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	432	69.34
Segundo	105	16.85
Optativa	86	13.8
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>623</b>	<b>100</b>

Licenciatura en Psicopedagogía

Tabla VI.182. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	562	90.2
Teórica	36	5.8
Práctica	25	4.0

Licenciatura en Psicopedagogía

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.183. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	623	4.63	.727
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	597	4.35	.900
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	623	4.00	1.079
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	623	3.91	1.089
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	617	4.37	.924
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	623	3.86	1.118
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	622	4.12	1.012
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	618	3.79	1.145
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	618	4.05	1.043
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	608	3.41	1.287
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	618	3.58	1.184
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	623	3.68	1.191
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	622	3.91	1.062
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	621	4.43	.819
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	622	3.67	1.193
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	620	4.03	1.009
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	602	3.59	1.121
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	613	3.97	.992
P.19 Sus clases están bien preparadas	620	4.09	1.051
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	613	4.17	.983
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	619	4.23	.973
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	546	4.12	.913
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	551	4.29	.839
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	559	4.28	.900
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	607	3.94	1.092

Licenciatura en Psicopedagogía

Tabla VI.184. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7996	.95628
Factor 2: Metodología	3.9615	.85141
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.2897	.64410
Factor 4: Medios y Recursos	3.9700	.79961
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9871	.71846

Licenciatura en Psicopedagogía

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 185. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	3	0.5
21-40%	12	1.9
41-60%	55	8.8
61-80%	119	19.1
81-100%	433	69.5
NS/NC	1	0.2

Licenciatura en Psicopedagogía

Tabla VI.186. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	260	41.7
No	359	57.6
NS/NC	4	.6

Licenciatura en Psicopedagogía

Tabla VI. 187. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	112	18.0
2 veces	65	10.4
3 veces	37	5.9
4 veces	17	2.7
5-10 veces	12	2.0
Más de 10	-	-
NS/NC	380	61.0

Licenciatura en Psicopedagogía

Tabla VI.188. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	615	3.63	1.141
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	566	3.77	1.092
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	382	3.90	1.153

Licenciatura en Psicopedagogía



#### 4.4.6. Maestro/a Especialidad en Educación Física.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.189. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	76	25.9
Segundo	170	58.0
Tercero	47	16.0
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>293</b>	<b>100.0</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Física

Tabla VI.190. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	246	84.0
Teórica	22	7.5
Práctica	25	8.5

Maestro/a Especialidad en Educación Física

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.191. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	293	4.41	.915
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	283	4.23	.965
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	293	3.97	1.072
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	293	3.95	1.089
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	292	4.09	1.115
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	293	3.96	1.100
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	292	4.06	1.068
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	292	3.87	1.201
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	289	3.88	1.273
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	291	3.55	1.354
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	289	3.72	1.289
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	293	4.02	1.058
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	293	4.16	.984
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	293	4.50	.779
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	292	3.88	1.073
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	293	4.04	1.064

P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	285	3.78	1.147
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	291	3.91	1.063
P.19 Sus clases están bien preparadas	292	4.14	.983
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	287	4.16	1.039
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	291	4.03	1.015
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	267	3.99	1.139
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	273	4.03	1.027
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	273	4.21	1.042
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	286	3.88	1.198

Maestro/a Especialidad en Educación Física

Tabla VI.192. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.8385	1.06561
Factor 2: Metodología	4.1115	.82679
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1378	.80602
Factor 4: Medios y Recursos	3.9735	.90709
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9972	.84259

Maestro/a Especialidad en Educación Física

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 193. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	5	1.7
21-40%	13	4.4
41-60%	15	5.1
61-80%	52	17.7
81-100%	207	70.6
NS/NC	1	.3

Maestro/a Especialidad en Educación Física

Tabla VI.194. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	118	40.3
No	165	56.3
NS/NC	10	3.4

Maestro/a Especialidad en Educación Física

Tabla VI. 195. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	37	12.6
2 veces	34	11.6
3 veces	17	5.8
4 veces	12	4.1
5-10 veces	7	2.3
Más de 10	-	-
NS/NC	186	63.5

Maestro/a Especialidad en Educación Física

Tabla VI.196. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.75	1.083	3.75
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.92	1.086	3.92
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.78	1.383	3.78

Maestro/a Especialidad en Educación Física

#### 4.4.7. Maestro/a Especialidad en Educación Infantil.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.197. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	418	52.3
Segundo	225	28.2
Tercero	156	19.5
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>799</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

Tabla VI.198. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	757	94.7
Teórica	35	4.4
Práctica	7	.9

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.199. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	799	4.48	.861
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	750	4.26	.899
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	797	3.86	1.103
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	798	3.67	1.162
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	798	3.95	1.127
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	799	3.85	1.066
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	797	4.04	.976
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	792	3.76	1.068
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	793	3.91	.949
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	789	3.26	1.195
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	795	3.59	1.107
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	799	3.76	1.174
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	799	4.02	.948
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	791	4.52	.749
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	793	3.69	1.043
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	791	4.07	.978
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	724	3.59	1.158
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	779	3.77	.982
P.19 Sus clases están bien preparadas	797	3.99	1.020
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	794	4.13	.998
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	786	4.05	.981
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	679	4.02	.965
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	689	4.00	.966
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	691	4.26	.929
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	779	3.84	1.045

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

Tabla VI.200. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7367	.85418
Factor 2: Metodología	3.9696	.81551
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0876	.71839
Factor 4: Medios y Recursos	3.9203	.78199
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9067	.70798

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 201. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	4	.5
21-40%	5	.6
41-60%	57	7.1
61-80%	149	18.6
81-100%	580	72.6
NS/NC	4	.5

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

Tabla VI.202. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	345	43.2
No	441	55.2
NS/NC	13	1.6

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

Tabla VI. 203. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	101	12.6
2 veces	109	13.6
3 veces	60	7.5
4 veces	13	1.6
5-10 veces	19	2.2
Más de 10	-	-
NS/NC	497	62.2

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

Tabla VI.204. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	785	3.57	.962
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	734	3.67	1.020
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	454	3.86	1.139

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil

#### 4.4.8. Maestro/a Especialidad en Educación Musical.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.205. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	83	34.9
Segundo	39	16.4
Tercero	*	*
Optativa	116	48.7
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>238</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

\*En el curso académico 2001/2002 aún no había alumnado en tercer curso, la implantación de esta especialidad fue en el curso académico 2000/2001.

Tabla VI.206. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	152	63.9
Teórica	49	20.6
Práctica	37	15.5

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.207. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	238	4.45	.864
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	202	4.40	.836
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	236	4.08	1.029
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	237	3.88	1.233
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	235	4.13	1.106
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	236	4.16	1.002
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	238	4.25	1.011
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	238	4.05	1.159
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	238	4.24	.985
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	230	3.80	1.201
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	236	3.85	1.127
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	238	4.09	1.168
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	237	4.16	.978
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	235	4.60	.686

P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	237	4.00	1.064
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	238	4.18	1.005
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	226	3.73	1.194
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	228	3.87	1.121
P.19 Sus clases están bien preparadas	237	4.24	1.041
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	233	4.20	1.016
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	231	4.14	1.062
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	188	4.23	.881
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	191	4.24	.811
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	189	4.37	.844
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	230	4.23	1.025

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

Tabla VI.208. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	4.0546	.92299
Factor 2: Metodología	4.1947	.83931
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.2114	.78513
Factor 4: Medios y Recursos	4.0284	.80208
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.1001	.76788

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 209. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	2	.8
21-40%	4	1.7
41-60%	28	11.8
61-80%	56	23.5
81-100%	148	62.2
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

Tabla VI.210. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	74	31.1
No	152	63.9
NS/NC	12	5.0

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

Tabla VI. 211. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	35	14.7
2 veces	21	8.8
3 veces	4	1.7
4 veces	7	2.9
5-10 veces	5	2.1
Más de 10	-	-
NS/NC	166	69.7

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

Tabla VI.212. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	233	3.88	1.017
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	213	3.64	1.261
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	106	4.01	1.091

Maestro/a Especialidad en Educación Musical

#### 4.4.9. Maestro/a Especialidad en Educación Primaria.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.213. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	410	46.4
Segundo	435	49.2
Tercero	*	*
Optativa	39	4.4.
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>884</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

\*El alumnado de tercer curso de esta especialidad estaba realizando las practicas en los centros de enseñanza durante el segundo cuatrimestre.

Tabla VI.214. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	571	64.6
Teórica	171	19.3
Práctica	142	16.1

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria



b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.215. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

<b>Ítems</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. tít.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	884	4.46	.921
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	836	4.13	.940
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	882	3.92	1.070
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	881	3.85	1.094
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	879	4.08	1.096
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	882	3.95	1.066
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	882	4.04	1.024
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	880	3.75	1.154
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	874	3.86	1.082
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	867	3.45	1.179
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	872	3.60	1.096
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	884	3.82	1.134
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	884	4.04	.975
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	883	4.43	.807
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	881	3.83	1.005
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	877	4.01	.992
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	844	3.59	1.105
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	867	3.73	1.040
P.19 Sus clases están bien preparadas	880	4.04	1.015
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	878	4.11	1.023
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	880	4.14	.965
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	774	4.06	.911
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	785	4.07	.886
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	778	4.24	.896
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	859	3.99	1.070

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

Tabla VI.216. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. tít.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7741	.93606
Factor 2: Metodología	4.0142	.82276
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1349	.72365
Factor 4: Medios y Recursos	3.9020	.78222
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9382	.74405

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 217. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	14	1.6
21-40%	32	3.6
41-60%	73	8.3
61-80%	187	21.2
81-100%	575	65.0
NS/NC	3	.3

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

Tabla VI.218. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	254	28.7
No	617	69.8
NS/NC	13	1.5

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

Tabla VI. 219. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	92	10.4
2 veces	71	8.0
3 veces	33	3.7
4 veces	10	1.1
5-10 veces	18	2.03
Más de 10	-	-
NS/NC	660	74.7

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

Tabla VI.220. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	876	3.64	.995
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	807	3.62	1.070
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	424	3.86	1.087

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria

#### 4.4.10. Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.221. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	71	27.8
Segundo	184	72.2
Tercero	*	*
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>255</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

\*El alumnado de tercer curso de esta especialidad estaba realizando las practicas en los centros de enseñanza durante el segundo cuatrimestre.

Tabla VI.222. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	126	49.4
Teórica	74	29.0
Práctica	55	21.6

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.223. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	255	4.37	1.064
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	230	4.11	1.096
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	253	3.77	1.252
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	255	3.55	1.257
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	254	3.57	1.304
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	255	3.68	1.351
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	254	3.96	1.190
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	253	3.62	1.291
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	254	3.84	1.263
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	252	3.34	1.285
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	254	3.48	1.208
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	255	3.80	1.260
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	254	4.02	1.254
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	253	4.32	1.071

P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	251	3.64	1.226
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	254	4.01	1.091
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	253	3.65	1.109
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	253	3.72	1.089
P.19 Sus clases están bien preparadas	254	3.88	1.217
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	252	3.86	1.241
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	253	3.91	1.169
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	204	3.72	1.045
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	210	3.90	1.063
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	218	4.11	1.066
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	242	3.82	1.249

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

Tabla VI.224. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.6524	1.11639
Factor 2: Metodología	3.9030	1.06527
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9049	.91468
Factor 4: Medios y Recursos	3.7880	.87677
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7957	.90931

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 225. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	9	3.5
21-40%	5	2.0
41-60%	14	5.5
61-80%	51	20.0
81-100%	176	69.0
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

Tabla VI.226. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	68	26.7
No	180	70.6
NS/NC	7	2.7

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

Tabla VI. 227. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	18	7.1
2 veces	24	9.4
3 veces	6	2.4
4 veces	4	1.6
5-10 veces	6	2.4
Más de 10	-	-
NS/NC	197	77.3

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

Tabla VI.228. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.55	1.051	3.55
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.49	1.128	3.49
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.67	1.320	3.67

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera

## 5. RESULTADOS DE LA ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE JAÉN.

El estudio de los resultados de este Centro va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, en el que presentamos *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en este Centro.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

A continuación, tras analizar los resultados globales de la Escuela Politécnica Superior de Jaén, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas en este Centro, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario.

### 5.1. Estudio descriptivo.

Diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se presentarán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

#### 5.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en este Centro ha sido de 104. Es importante considerar que parte de las asignaturas están impartidas por más de un docente y que un alto porcentaje de ellos son responsables de más de una materia.

En la tabla VI.229, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Escuela Politécnica Superior de Jaén. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido la Ingeniería Técnica en Informática de Gestión con un 37.17%, seguida de la Ingeniería Técnica en

Topografía con un 21.6%, Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electrónica Industrial (14.36%), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica (13.22%), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad (5.95%), Ingeniería en Organización Industrial (4.70%) y por último la Ingeniería en Geodesia y Cartografía con 2.95% de las encuestas.

Tabla VI.229. Respuestas de la Escuela Politécnica Superior de Jaén

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
Ingeniería en Geodesia y Cartografía	106	2.95
Ingeniería en Organización Industrial	169	4.70
I. T. I. Esp, en Electricidad	214	5.95
I. T. I. Esp, en Electrónica Industrial	516	14.36
I. T. I. Esp, en Mecánica	475	13.22
I. Técnica en Informática de Gestión	1335	37.17
Ingeniería Técnica en Topografía	776	21.60
<b>TOTAL</b>	<b>3591</b>	<b>100</b>

El 53% de los entrevistados de este Centro son de primer curso (véase tabla VI.230). Los estudiantes que están en segundo año son un total de 1056, lo que corresponde con un porcentaje del 29.4% y el alumnado de tercer curso es un 16.2.% (582). En este Centro no hay alumnado de cuarto curso, ya que a pesar de haber ingenierías superiores éstas son de segundo ciclo, por tanto las matrículas están repartidas entre primero, segundo y tercero. Las asignaturas optativas y de libre configuración corresponden con un 1.1% y un 0.3%, respectivamente.

Tabla VI.230. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	1905	53.0
Segundo	1056	29.4
Tercero	582	16.2
Optativa	39	1.1
Libre Configuración	9	0.3
<b>Total</b>	<b>3591</b>	<b>100.0</b>

Escuela Politécnica Superior de Jaén

*\* Las ingenierías superiores analizadas son estudios de segundo ciclo, por este motivo no hay respuestas para cuarto curso en ninguna titulación*

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 53.5% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para la teoría y la práctica (véase tabla VI.231). Un 20.7% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica y un 25.8% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían la parte práctica, exclusivamente. La proporción de profesores responsables de la parte práctica es mayor que la obtenida en otros centros o facultades.

Tabla VI.231. Carácter de las asignaturas Escuela Politécnica Superior de Jaén.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1921	53.5
Teórica	742	20.7
Práctica	928	25.8

### 5.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos para todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, ofrecemos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores hallados.

Tabla VI.232. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	3586	<b>4.22</b>	<b>.998</b>
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	3265	<b>3.95</b>	1.005
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3579	3.68	1.059
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3555	3.63	1.075
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3523	3.59	1.163
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3572	3.42	1.116
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3578	3.65	1.139
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3553	3.39	1.157
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3545	3.65	1.110
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3446	<b>3.21</b>	<b>1.197</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3551	<b>3.27</b>	1.125
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3584	3.56	<b>1.180</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3577	3.68	1.093
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	3575	<b>4.12</b>	1.002
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3557	3.45	1.063
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3554	3.73	1.018
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3492	<b>3.25</b>	<b>1.218</b>
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3486	3.39	1.066
P.19 Sus clases están bien preparadas	3568	3.72	1.097
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3524	3.67	1.130
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3534	3.94	<b>.971</b>
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	2914	3.56	1.021
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	2958	3.72	<b>.950</b>
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	2965	3.83	1.020
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	3507	3.65	1.111



En la tabla VI.232, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Escuela Politécnica Superior, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, con una puntuación media de 4.22; la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, con una puntuación media de 4.12; y en tercer lugar, el ítem número dos, *el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría*, puntuación media igual a 3.95.

Las variables menos consideradas han sido: la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.21; la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, puntuación media igual a 3.25; y en tercer lugar, obteniendo una puntuación media de 3.27 la *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11).

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.65.

Las variables en las que la desviación típica es menor han sido las cuestiones número 23 (*el profesor respeta los criterios de evaluación establecidos al inicio de la asignatura*) con un valor de 0.950; la número 21, *el profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio de la asignatura*, con una puntuación de 0.971; y en tercer lugar, la número 1, *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes* (desviación típica igual a 0.998).

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una desviación típica igual a 1.218; la pregunta número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con un puntuación en la desviación típica de 1.197; y la tercera variable más dispersa, es la número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con un valor de 1.180.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.233).

Tabla VI.233. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4330	.95192
Factor 2: Metodología	3.7005	.89248
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8419	.74966
Factor 4: Medios y Recursos	3.5213	.79517
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6167	.73964

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 3.8419, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.7005), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.5213) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.4330. La valoración global media de la docencia es igual a 3.6167.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

#### 5.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Escuela Politécnica Superior de Jaén son los siguientes (véase tabla VI.234):

Tabla VI.234. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.42	1.116
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.65	1.139
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.39	1.157
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.65	1.110
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.21	1.197
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.27	1.125
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.4330</b>	<b>.95192</b>

Escuela Politécnica Superior de Jaén

Los ítems de este factor que recibe una mayor valoración son el número 7: *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda* y el número 9: *existe una buena relación entre el profesor y el alumnado*, ambos con una puntuación media igual a 3.65. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas están entre las variables menos valoradas del cuestionario en este Centro, con unas puntuaciones medias de 3.21 y 3.27, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto salvo en la valoración media del factor (0.95192).

#### 5.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.235.

Tabla VI.235. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.68	1.059
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.56	1.180
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.68	1.093
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.12	1.002
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.45	1.063
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.72	1.097
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.7005</b>	<b>.89248</b>

Escuela Politécnica Superior de Jaén

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.12, siendo la segunda mayor puntuación media del cuestionario en este Centro. En este factor la menor puntuación media está en la variable número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.45.

La dispersión de las respuestas es inferior a la del apartado anterior, estando los valores en la desviación típica muy próximos a 1. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.89248.

#### 5.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.236.

Tabla VI.236. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.22	.998
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	3.95	1.005
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.63	1.075
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.59	1.163
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3.94	.971
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.56	1.021
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.72	.950
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	3.83	1.020
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>3.8419</b>	<b>.74966</b>

Escuela Politécnica Superior de Jaén

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.22, el más valorado del instrumento. Las cuestiones número 2 y 21 también tienen valoraciones elevadas con un valor de 3.95 y 3.94, respectivamente. La variable con la menor media es la número 22, *los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados*, con una puntuación media de 3.56.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (ítems 1, 21 y 23), por lo que las opiniones del alumnado, en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.74966).

#### 5.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la siguiente tabla VI.237:

Tabla VI.237. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.73	1.018
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.25	1.218
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.39	1.066
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.67	1.130
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.5213</b>	<b>.79517</b>

Escuela Politécnica Superior de Jaén

En los datos reflejados, se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 16 con una puntuación media igual a 3.73. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.25.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados para este Centro (0.79517), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

#### **5.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.**

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Escuela Politécnica Superior, el 70.5% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 17.7% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 7.1% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones, un 2.6% lo hace entre un 21-40% y un 1.4% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 238. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	51	1.4
21-40%	95	2.6
41-60%	256	7.1
61-80%	636	17.7
81-100%	2532	70.5
NS/NC	21	0.6

Escuela Politécnica Superior de Jaén

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.239. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	1269	35.3
No	2266	63.1
NS/NC	56	1.6

Escuela Politécnica Superior de Jaén

En la tabla VI.239, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que ha asistido a las tutorías. Un 35.3% de los encuestados de este Centro ha hecho uso de las mismas, y un 63.1% no las ha utilizado.

Tabla VI. 240. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	340	9.5
2 veces	332	9.2
3 veces	202	5.6
4 veces	85	2.4
5-10 veces	136	3.78
Más de 10	23	0.64
NS/NC	2473	68.9

Escuela Politécnica Superior de Jaén

En la tabla VI.240 comprobamos como el 9.5% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 9.2% de la muestra de este Centro lo ha hecho en dos ocasiones, el 5.6% 3 veces, el 2.4% 4 veces, un 3.78% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.64% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.239 y V.240, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=1269), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 1118 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción baja de estudiantes.*

*En estas variables hemos calculado los estadísticos descriptivos, obteniéndose estos valores: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.41; la variable 28, acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, media igual a 3.39, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.54 (véase tabla VI.241).*

Tabla VI.241. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3523	3.41	1.003
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3318	3.39	1.115
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	1936	3.54	1.165

Escuela Politécnica Superior de Jaén

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es elevada, ya que las respuestas son más heterogéneas, todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1 punto.

## 5.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Escuela Politécnica Superior, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (*satisfacción global*).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura, variable 25*) y las independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos, factores 1, 2, 3 y 4*).

En la tabla VI.242, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.242. Variables introducidas / eliminadas. Escuela Politécnica Superior de Jaén.

Variables introducidas/eliminadas			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
 b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatur

En la tabla VI.243, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.864$ ; el *coeficiente de determinación ( $R^2 = d$ )* igual a 0.746; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.745; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.561.

Tabla VI.243. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple. Escuela P. Superior de Jaén.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.864 <sup>a</sup>	.746	.745	.561

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.244 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 2568.467 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.244. Análisis de la varianza. Escuela Politécnica Superior de Jaén.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3229.327	4	807.332	2568.467	.000 <sup>a</sup>
	Residual	1100.764	3502	.314		
	Total	4330.091	3506			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.245), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.245. Coeficientes de regresión, Escuela Politécnica Superior de Jaén.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.579	.051		-11.264	.000
	Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.497	.016	.425	31.299	.000
	Dimensión 2: Metodología	.482	.019	.387	24.951	.000
	Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.105	.021	.071	5.017	.000
	Dimensión 4: Medios y Recursos	9.441E-02	.017	.067	5.526	.000

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.579 + 0.425 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.387 * \text{Metodología} + 0.071 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.067 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en la Escuela Politécnica Superior de Jaén; seguida por la *Metodología*, Factor 2. En tercer lugar se encuentra



las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.33 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción para este Centro.

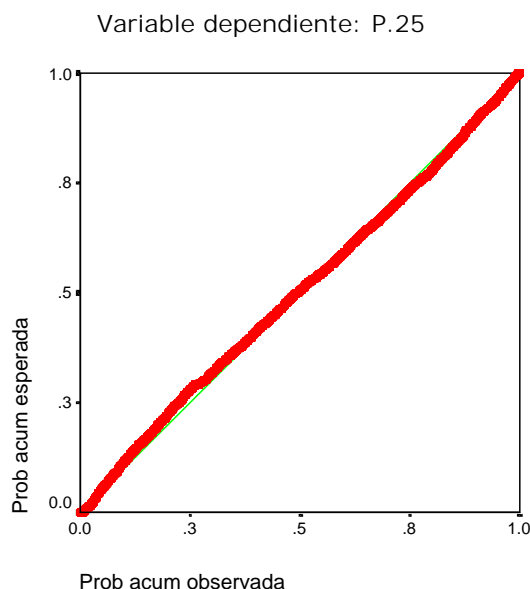


Gráfico VI.33. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado. Escuela Politécnica Superior de Jaén.

### 5.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Escuela Politécnica Superior. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Es necesario definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

En la tabla VI.246 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.

Tabla VI.246. ANOVA. Escuela Politécnica Superior de Jaén.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	287.712	2	143.856	124.697	.000
	Intra-grupos	4042.379	3504	1.154		
	Total	4330.091	3506			

VI: *Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 124.697 (véase tabla VI.246). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (124.697) mayor que el *valor crítico de F* (3.0) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

Como en la variable independiente existen más de dos grupos podemos averiguar cuál o cuáles de los grupos o niveles del factor difieren entre si de manera significativa (significatividad < 0.05) a nivel de medias en la variable considerada como dependiente, a partir de una prueba a posteriori o *post hoc* como puede ser el contraste a posteriori de Scheffé (Visauta, 1997, p. 120).

Las diferencias significativas entre grupos en este primer ANOVA, *carácter de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, se dan en: grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas) y en el grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas). No hay diferencias significativas entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) y el grupo 2 (asignaturas teóricas).

En la tabla VI.247 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.247. ANOVA. Escuela Politécnica Superior de Jaén.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	39.021	3	9.755	7.961	.000
	Intra-grupos	4291.070	3502	1.225		
	Total	4330.091	3506			

VI: *Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso y grupo 4: asignaturas optativas).*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

En este centro, a diferencia de en las facultades previamente analizadas, hay 4 grupos (grados de libertad = n-1) en la variable independiente, *curso de la asignatura*, ya que las titulaciones que se imparten en él son de primer ciclo o ingenierías superiores de segundo ciclo (solo existen en ellas primer y segundo curso) y no ha habido respuesta para las asignaturas de libre configuración en estas cuestiones.

Los grupos reciben las denominaciones de grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3: asignaturas de tercer curso y grupo 4: asignaturas optativas.

El valor de la *F experimental* para este caso es igual a 7.961 (véase tabla VI.247). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.60.

Al ser el valor de *F experimental* (7.961) mayor que el *valor crítico de F* (2.60), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas) y grupo 2 (asignaturas segundo curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas).

De esta manera, hemos comprobado que existen diferencias significativas entre las variables, aunque no entre todos los grupos, al realizar un análisis de varianza entre las variables situacionales *carácter de las asignaturas* y *curso de las asignaturas* con la *satisfacción global con la docencia*.

#### 5.4. Resultados por titulaciones en la Escuela Politécnica Superior de Jaén.

##### 5.4.1. Ingeniería en Geodesia y Cartografía.

Datos situacionales.

Tabla VI.248. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	67	63.2
Segundo	26	24.5
Tercero	*-	*-
Optativa	13	12.3
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	106	100

#### Ingeniería en Geodesia y Cartografía

\* La ingeniería superior analizada es un estudio de segundo ciclo, por este motivo no hay respuestas para tercer y cuarto curso

Tabla VI.249. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	76	71.7
Teórica	15	14.2
Práctica	15	14.2

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.250. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	106	4.00	1.219
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	95	4.14	.941
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	105	3.84	.992
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	105	3.82	1.036
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	106	4.02	.884
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	105	3.49	1.119
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	106	3.88	1.057
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	106	3.65	1.104
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	103	3.76	1.014
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	104	3.34	1.251
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	106	3.52	1.080
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	106	3.55	1.204
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	105	3.84	1.075
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	104	4.37	.956
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	104	3.46	1.051
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	104	3.63	1.142
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	105	3.59	1.141
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	103	3.34	1.159
P.19 Sus clases están bien preparadas	106	3.83	1.142
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	103	3.58	1.071
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	105	4.03	.955
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	72	3.57	.932
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	76	3.99	.808
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	69	3.81	.959
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	105	3.69	1.086

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

Tabla VI.251. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5991	.93592
Factor 2: Metodología	3.8025	.91583
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0040	.73533
Factor 4: Medios y Recursos	3.5311	.80476
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7265	.75430

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 252. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	1	.9
21-40%	9	8.5
41-60%	21	19.8
61-80%	74	69.8
81-100%	1	.9
NS/NC	1	.9

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

Tabla VI.253. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	45	42.5
No	57	53.8
NS/NC	4	3.8

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

Tabla VI. 254. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	15	14.2
2 veces	14	13.2
3 veces	5	4.7
4 veces	2	1.9
5-10 veces	2	1.9
Más de 10	-	-
NS/NC	68	64.2

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

Tabla VI.255. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	105	3.50	.992
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	88	3.39	1.077
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	60	3.93	1.039

Ingeniería en Geodesia y Cartografía

#### 5.4.2. Ingeniería en Organización Industrial.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.256. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	64	37.9
Segundo	101	59.8
Tercero	*	*
Optativa	4	2.4
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	169	100

Ingeniería en Organización Industrial

\* La ingeniería superior analizada es un estudio de segundo ciclo, por este motivo no hay respuestas para tercer y cuarto curso

Tabla VI.257. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	164	97.0
Teórica	5	3.0
Práctica	-	-

Ingeniería en Organización Industrial

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.258. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	64	37.9	64
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	64	37.9	64
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	64	37.9	64
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	64	37.9	64
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	64	37.9	64

P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	64	37.9	64
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	64	37.9	64
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	64	37.9	64
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	64	37.9	64
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	64	37.9	64
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	64	37.9	64
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	64	37.9	64
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	64	37.9	64
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	64	37.9	64
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	64	37.9	64
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	64	37.9	64
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	64	37.9	64
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	64	37.9	64
P.19 Sus clases están bien preparadas	64	37.9	64
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	64	37.9	64
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	64	37.9	64
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	64	37.9	64
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	64	37.9	64
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	64	37.9	64
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	64	37.9	64

Ingeniería en Organización Industrial

Tabla VI.259. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7511	.82865
Factor 2: Metodología	3.9425	.77275
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0855	.70111
Factor 4: Medios y Recursos	3.5371	.86451
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8292	.69517

Ingeniería en Organización Industrial

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 260. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	4	2.4
21-40%	5	3.0
41-60%	14	8.3
61-80%	23	13.6
81-100%	114	67.5
NS/NC	9	5.3

Ingeniería en Organización Industrial

Tabla VI.261. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	26	15.4
No	133	78.7
NS/NC	10	5.9

Ingeniería en Organización Industrial

Tabla VI. 262. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	10	5.9
2 veces	6	3.6
3 veces	5	3.0
4 veces	-	-
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	148	100

Ingeniería en Organización Industrial

Tabla VI.263. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	160	3.62	.910
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	135	3.51	1.071
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	52	3.69	.981

Ingeniería en Organización Industrial

#### 5.4.3. Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.264. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	118	55.1
Segundo	48	22.4
Tercero	48	22.4
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>214</b>	<b>100</b>

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad



Tabla VI.265. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	80	37.4
Teórica	82	38.3
Práctica	52	24.3

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.266. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	214	4.16	.943
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	208	3.92	1.080
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	214	3.68	1.147
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	213	3.71	1.141
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	213	3.73	1.247
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	214	3.55	1.181
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	214	3.65	1.195
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	212	3.57	1.135
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	211	3.75	1.063
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	207	3.39	1.287
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	214	3.36	1.178
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	213	3.63	1.262
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	213	3.76	1.242
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	214	3.98	1.224
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	213	3.52	1.164
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	211	3.65	1.019
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	211	2.81	1.192
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	212	3.26	1.112
P.19 Sus clases están bien preparadas	214	3.66	1.203
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	212	3.47	1.166
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	212	3.81	1.145
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	209	3.60	1.305
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	210	3.78	1.128
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	207	3.93	1.104
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	210	3.62	1.229

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

Tabla VI.267. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5472	1.02079
Factor 2: Metodología	3.7048	1.05160
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8628	.87520
Factor 4: Medios y Recursos	3.3580	.85475
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6235	.86032

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 268. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	-	-
21-40%	4	1.9
41-60%	13	6.1
61-80%	62	29.0
81-100%	134	62.6
NS/NC	1	0.5

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

Tabla VI.269. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	105	49.1
No	107	50.0
NS/NC	2	.9

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

Tabla VI. 270. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	28	13.1
2 veces	26	12.1
3 veces	20	9.3
4 veces	6	2.8
5-10 veces	12	5.6
Más de 10	-	-
NS/NC	122	57.0

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

Tabla VI.271. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	212	3.50	.961
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	211	3.46	1.052
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	154	3.53	1.232

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad

#### 5.4.4. Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.272. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	238	46.1
Segundo	139	26.9
Tercero	137	26.6
Optativa	-	-
Libre Configuración	2	0.4
<b>Total</b>	<b>516</b>	<b>100</b>

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

Tabla VI.273. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	250	48.4
Teórica	139	26.9
Práctica	127	24.6

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.274. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	516	4.49	.789
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	454	4.14	.902
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	514	3.69	1.064
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	509	3.67	1.016
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	502	3.59	1.163
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	513	3.61	1.088
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	512	3.73	1.094
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	507	3.52	1.088

P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	512	3.85	1.013
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	501	3.30	1.148
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	511	3.37	1.078
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	516	3.53	1.196
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	516	3.79	1.044
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	514	4.25	.874
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	512	3.43	1.087
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	514	3.74	1.022
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	505	3.13	1.246
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	497	3.38	1.077
P.19 Sus clases están bien preparadas	512	3.73	1.037
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	502	3.72	1.108
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	504	4.07	.869
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	366	3.62	1.026
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	365	3.85	.921
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	379	4.05	.893
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	501	3.72	1.077

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

Tabla VI.275. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5573	.90415
Factor 2: Metodología	3.7372	.83672
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9676	.66117
Factor 4: Medios y Recursos	3.5111	.76644
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6947	.67952

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 276. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	1	.2
21-40%	7	1.4
41-60%	31	6.0
61-80%	77	14.9
81-100%	398	77.1
NS/NC	2	0.4

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

Tabla VI.277. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	168	32.6
No	335	64.9
NS/NC	13	2.5

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

Tabla VI. 278. Número de veces que ha utilizado la tutoría.

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	48	9.3
2 veces	36	7.0
3 veces	29	5.6
4 veces	9	1.7
5-10 veces	17	3.3
Más de 10	5	1.0
NS/NC	372	72.1

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

Tabla VI.279. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	509	3.50	1.019
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	476	3.56	1.040
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	239	3.73	1.019

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial

#### 5.4.5. Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.280. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	161	33.9
Segundo	227	47.8
Tercero	86	18.1
Optativa	-	-
Libre Configuración	1	0.2
<b>Total</b>	<b>475</b>	<b>100</b>

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

Tabla VI.281. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	229	48.2
Teórica	124	26.1
Práctica	122	25.7

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.282. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	475	4.35	.999
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	448	4.03	1.004
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	473	3.49	1.154
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	472	3.43	1.176
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	462	3.48	1.226
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	472	3.28	1.159
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	475	3.58	1.185
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	471	3.21	1.210
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	463	3.44	1.091
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	452	3.10	1.202
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	467	3.23	1.148
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	474	3.37	1.312
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	471	3.45	1.108
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	474	3.96	1.011
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	470	3.31	1.076
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	468	3.71	1.041
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	457	2.80	1.228
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	467	3.30	1.128
P.19 Sus clases están bien preparadas	473	3.57	1.133
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	467	3.32	1.246
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	466	3.82	1.047
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	368	3.47	1.054
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	390	3.58	.976
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	379	3.70	1.090
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	468	3.49	1.138

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

Tabla VI.283. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.3040	.95641
Factor 2: Metodología	3.5258	.94164
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.7789	.77458
Factor 4: Medios y Recursos	3.3137	.81110
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.4826	.75960

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 284. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	5	1.1
21-40%	10	2.1
41-60%	28	5.9
61-80%	59	12.4
81-100%	370	77.9
NS/NC	3	.6

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

Tabla VI.285. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	225	47.4
No	247	52.0
NS/NC	3	.6

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

Tabla VI. 286. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	36	7.6
2 veces	59	12.4
3 veces	51	10.7
4 veces	23	4.8
5-10 veces	30	6.31
Más de 10	6	1.2
NS/NC	270	56.8

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

Tabla VI.287. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	468	3.34	1.026
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	450	3.20	1.172
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	298	3.61	1.129

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica

#### 5.4.6. Ingeniería Técnica en Informática de Gestión.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.288. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	957	71.7
Segundo	236	17.7
Tercero	116	8.7
Optativa	26	1.9
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1335</b>	<b>100</b>

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Tabla VI.289. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	780	58.4
Teórica	161	12.1
Práctica	394	29.5

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.290. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1333	3.97	1.098
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1187	3.78	1.054
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1333	3.63	1.011
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1316	3.57	1.052
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1307	3.44	1.165
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1327	3.31	1.114
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1331	3.52	1.167
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1321	3.25	1.191



P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1321	3.53	1.175
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1271	3.08	1.217
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1315	3.07	1.129
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1334	3.54	1.118
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1331	3.58	1.105
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1331	4.06	1.043
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1322	3.43	1.033
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1325	3.71	1.006
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1297	3.41	1.177
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1289	3.44	1.045
P.19 Sus clases están bien preparadas	1326	3.65	1.091
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1314	3.73	1.101
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1312	3.89	.967
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1164	3.50	.978
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1164	3.63	.923
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1171	3.71	1.036
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1305	3.58	1.129

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Tabla VI.291. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.2945	.96866
Factor 2: Metodología	3.6500	.86145
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.7065	.75166
Factor 4: Medios y Recursos	3.5705	.77141
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.5372	.72644

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 292. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	29	2.2
21-40%	52	3.9
41-60%	101	7.6
61-80%	248	18.6
81-100%	903	67.6
NS/NC	2	0.1

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Tabla VI.293. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	405	30.3
No	918	68.8
NS/NC	12	0.9

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Tabla VI. 294. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	124	9.3
2 veces	110	8.2
3 veces	60	4.5
4 veces	28	2.1
5-10 veces	40	2.99
Más de 10	8	0.6
NS/NC	965	72.3

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

Tabla VI.295. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	1311	3.33	1.007
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	1247	3.28	1.167
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	672	3.31	1.235

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión

#### 5.4.7. Ingeniería Técnica en Topografía.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.296. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	300	38.7
Segundo	279	36.0
Tercero	191	24.6
Optativa	-	-
Libre Configuración	6	0.8
<b>Total</b>	<b>776</b>	<b>100</b>

Ingeniería Técnica en Topografía

Tabla VI.297. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	342	44.1
Teórica	216	27.8
Práctica	218	28.1

Ingeniería Técnica en Topografía

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.298. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	775	4.41	.813
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	741	4.03	.938
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	774	3.78	1.050
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	773	3.72	1.066
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	768	3.74	1.099
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	773	3.49	1.068
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	773	3.77	1.094
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	767	3.49	1.104
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	769	3.76	1.081
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	750	3.31	1.160
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	773	3.45	1.089
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	774	3.65	1.169
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	773	3.79	1.054
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	771	4.21	.960
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	769	3.53	1.051
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	769	3.80	1.007
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	764	3.43	1.143
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	758	3.41	1.039
P.19 Sus clases están bien preparadas	769	3.86	1.105
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	766	3.78	1.086
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	769	3.98	.937
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	651	3.64	.983
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	668	3.83	.928
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	675	3.95	.973
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	759	3.78	1.077

Ingeniería Técnica en Topografía

Tabla VI.299. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5439	.91138
Factor 2: Metodología	3.8025	.89943
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9490	.71435
Factor 4: Medios y Recursos	3.6109	.78452
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7203	.72977

Ingeniería Técnica en Topografía

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 300. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	11	1.4
21-40%	17	2.2
41-60%	60	7.7
61-80%	146	18.8
81-100%	539	69.5
NS/NC	3	.4

Ingeniería Técnica en Topografía

Tabla VI.301. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	295	38.0
No	469	60.4
NS/NC	12	1.5

Ingeniería Técnica en Topografía

Tabla VI. 302. Número de veces que ha utilizado la tutoría.

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	79	10.2
2 veces	81	10.4
3 veces	32	4.1
4 veces	17	2.2
5-10 veces	35	4.51
Más de 10	4	0.5
NS/NC	528	68.0

Ingeniería Técnica en Topografía

Tabla VI.303. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

<b>Ítems</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	758	3.46	.987
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	711	3.55	1.025
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	461	3.69	1.108

Ingeniería Técnica en Topografía

## 6. RESULTADOS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES.

El estudio de los resultados de este Centro va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, en el que presentamos *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en este Centro.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

A continuación, tras analizar los resultados globales de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares, pasaremos a analizar los resultados obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas en este Centro, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario.

### 6.1. Estudio descriptivo.

Diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se presentarán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

#### 6.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en este Centro ha sido de 90. Es importante considerar, que bastantes asignaturas están impartidas por más de un docente y que un alto porcentaje de ellos son responsables de más de una materia.

*En la tabla VI.304, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido la Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones especialidad en Telemática con un 46.30%, seguida de la*

*Ingeniería Técnica de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos con un 15.15%, Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica (13.24%), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad (11.81%), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Química Industrial (7.57%), Ingeniería Técnica de Minas especialidad de Explotación de Minas (3.10%) y por último la Ingeniería Técnica de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras con 2.8% de las encuestas.*

Tabla VI.304. Respuestas de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
I. T. Industrial Esp, en Electricidad	198	11.81
I. T. Industrial Esp, en Química Industrial	127	7.57
I. T. Industrial Esp, en Mecánica	222	13.24
I. T. de Minas Esp, en Explotación de Minas	52	3.10
I. T. de Minas Esp, en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos	254	15.15
I. T. de Minas Esp, en Sondeos y Prospecciones Mineras	47	2.80
I. T. Telecomunicaciones Esp, en Telemática	776	46.30
<b>TOTAL</b>	<b>1676</b>	<b>100</b>

El 40.3% de los entrevistados de este Centro son de primer curso (véase tabla VI.305). Los estudiantes que están en segundo año son un total de 513, lo que corresponde con un porcentaje del 30.6% y el alumnado de tercer curso es un 15.3% (257). En este Centro no hay alumnado de cuarto al no cursarse ingenierías superiores. Las asignaturas optativas corresponden con un 13.8%.

Tabla VI.305. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	675	40.3
Segundo	513	30.6
Tercero	257	15.3
Optativa	231	13.8
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>1676</b>	<b>100</b>

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 70.9% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para la teoría y la práctica (véase tabla VI.306). Un 20.9% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica. Por último, un 8.1% de las asignaturas encuestadas tenían profesores que impartían la parte práctica, exclusivamente.

Tabla VI.306. Carácter de las asignaturas Escuela U. Politécnica de Linares.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	1189	70.9
Teórica	351	20.9
Práctica	136	8.1

### 6.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos para todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, ofrecemos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores hallados.

Tabla VI.307. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	1669	<b>4.22</b>	.976
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	1564	<b>4.02</b>	.970
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	1660	3.75	1.068
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	1658	3.74	1.036
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	1640	3.68	1.121
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	1656	3.60	1.109
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	1660	3.76	1.118
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	1655	3.51	1.154
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	1658	3.75	1.100
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	1647	<b>3.32</b>	<b>1.223</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	1659	<b>3.47</b>	1.127
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	1667	3.59	<b>1.170</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	1661	3.78	1.057
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	1650	<b>4.19</b>	<b>.944</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	1646	3.51	1.047
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	1644	3.74	1.033
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	1618	<b>3.41</b>	<b>1.180</b>
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	1638	3.54	1.067
P.19 Sus clases están bien preparadas	1654	3.79	1.023
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	1605	3.76	1.103
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	1636	3.94	<b>.915</b>
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	1418	3.64	1.023
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	1440	3.76	.955
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	1463	4.00	<b>.938</b>
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	1619	3.72	1.068



En la tabla VI.307, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número uno, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, con una puntuación media de 4.22; la cuestión número catorce, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, con una puntuación media de 4.19; y en tercer lugar, el ítem número dos, *el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría*, puntuación media igual a 4.02.

Las variables menos consideradas han sido: la pregunta número diez, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.32; la segunda menos valorada ha sido la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, puntuación media igual a 3.41; y en tercer lugar, obteniendo una puntuación media de 3.47 la *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11).

Las variables más y menos valoradas coinciden, en el orden y prácticamente en el valor, con las puntuaciones obtenidas en la Escuela Politécnica Superior de Jaén, las cuales fueron ofrecidas en el anterior apartado.

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.72.

Las variables en las que la desviación típica es menor han sido las cuestiones número 21 (*el profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado al inicio de la asignatura*) con un valor de 0.915; la número 24, *el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado*, con una puntuación de 0.938; y en tercer lugar, la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte* (desviación típica igual a 0.944).

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.223; la pregunta número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con un puntuación en la desviación típica de 1.180; y la tercera variable más dispersa, es la número 12, *el profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia*, con un valor de 1.170.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.308).

Tabla VI.308. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5698	.96442
Factor 2: Metodología	3.7670	.86722
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9077	.71542
Factor 4: Medios y Recursos	3.6175	.82221
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7135	.74497

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 3.9077, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.7670), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.6175) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.5698. La valoración global media de la docencia es igual a 3.7135.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

#### 6.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Escuela Politécnica Superior de Jaén son los siguientes (véase tabla VI.309):

Tabla VI.309. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.60	1.109
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.76	1.118
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.51	1.154
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.75	1.100
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.32	1.223
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.47	1.127
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.5698</b>	<b>.96442</b>

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

Los ítems de este factor que recibe una mayor valoración son el número 7: *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda* y el número 9: *existe una buena relación entre el profesor y el alumnado*, ambos con una puntuación media similar con valores de 3.76 y 3.75, respectivamente. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas son dos de las variables menos valoradas del cuestionario en este Centro, con unas puntuaciones medias de 3.32 y 3.47, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto salvo en la valoración media del factor (0.96442).

#### 6.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.310.

Tabla VI.310. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.75	1.068
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.59	1.170
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.78	1.057
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.19	.944
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.51	1.047
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.79	1.023
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.7670</b>	<b>.86722</b>

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.19, siendo la segunda mayor puntuación media del cuestionario en este Centro. En este factor la menor puntuación media está en la variable número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.51.

La dispersión de las respuestas es inferior a la del apartado anterior, estando los valores en la desviación típica muy próximos a 1 y en un caso por debajo de este valor. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.86722.

#### 6.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.311.

Tabla VI.311. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.22	.976
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.02	.970
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.74	1.036
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	3.68	1.121
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	3.94	.915
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.64	1.023
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	3.76	.955
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.00	.938
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>3.9077</b>	<b>.71542</b>

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.22, el más valorado del instrumento. Las cuestiones número 2 y 24 también tienen valoraciones elevadas con un valor de 4.02 y 4.00, respectivamente. La variable con la menor puntuación media es la número 22, *los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados*, con una puntuación media de 3.64.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (ítems 1, 2, 21, 23 y 24), por lo que las

opiniones del alumnado, en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.71542).

#### 6.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.312:

Tabla VI.312. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.74	1.033
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.41	1.180
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.54	1.067
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	3.76	1.103
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.6175</b>	<b>.82221</b>

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

En los datos reflejados, se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 20, *existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.76. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.41.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados para este Centro (0.82221), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

#### **6.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.**

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Escuela Universitaria Politécnica de Linares, el 70.1% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 17.7% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 7.5% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones; un 2.5% lo hace entre un 21-40% y un 1.7% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 313. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	28	1.7
21-40%	42	2.5
41-60%	126	7.5
61-80%	297	17.7
81-100%	1175	70.1
NS/NC	8	.5

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.314. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	520	31.0
No	1083	64.6
NS/NC	73	4.4

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

En la tabla VI.314, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que ha asistido a las tutorías. Un 31% de los encuestados de este Centro ha hecho uso de las mismas, y un 64.6% no las ha utilizado.

Tabla VI. 315. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	97	5.8
2 veces	130	7.8
3 veces	78	4.7
4 veces	42	2.5
5-10 veces	76	4.53
Más de 10	8	0.5
NS/NC	1245	74.3

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

En la tabla VI.315 comprobamos como el 5.8% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 7.8% de la muestra de este Centro lo ha hecho en dos ocasiones, el 4.7% 3 veces, el 2.5% 4 veces, un 4.53% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.5% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.314 y V.315, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=520), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 431 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción baja de estudiantes.*

*En ellas hemos calculado los estadísticos descriptivos, obteniéndose estos valores: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.49; la variable 28, acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, media igual a 3.61, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.60 (véase tabla VI.316).*

Tabla VI.316. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	1627	3.49	1.004
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	1511	3.61	1.086
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	874	3.60	1.165

Escuela Universitaria Politécnica de Linares

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es alta, ya que las respuestas son más heterogéneas, todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1 punto.

## 6.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Escuela Universitaria Politécnica de Linares, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (*satisfacción global*).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura, variable 25*) y las independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos, factores 1, 2, 3 y 4*).

En la tabla VI.317, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.317. Variables introducidas / eliminadas. Escuela U. Politécnica de Linares.

**Variables introducidas/eliminadas<sup>a</sup>**

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

En la tabla VI.318, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.848$ ; el *coeficiente de determinación* ( $R^2 = d$ ) igual a 0.718; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.718; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.567.

Tabla VI.318. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple. E. U. Politécnica de Linares.

**Resumen del modelo**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.848 <sup>a</sup>	.718	.718	.567

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

Asimismo, en la tabla VI.319 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de  $F$  es igual a 1029.107 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.319. Análisis de la varianza. Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1325.428	4	331.357	1029.107	.000 <sup>a</sup>
	Residual	519.362	1613	.322		
	Total	1844.789	1617			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.320), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.320. Coeficientes de regresión, Escuela Politécnica de Linares.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	-.381	.080		-4.736	.000
Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.468	.025	.423	18.744	.000
Dimensión 2: Metodología	.433	.032	.352	13.574	.000
Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.146	.034	.097	4.326	.000
Dimensión 4: Medios y Recursos	6.336E-02	.026	.048	2.447	.015

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.381 + 0.423 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.352 * \text{Metodología} + 0.097 * \text{Obligaciones docentes-Evaluación} + 0.048 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en la Escuela Universitaria Politécnica de Linares, seguido por la *Metodología*, Factor 2. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.34 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción para este Centro.



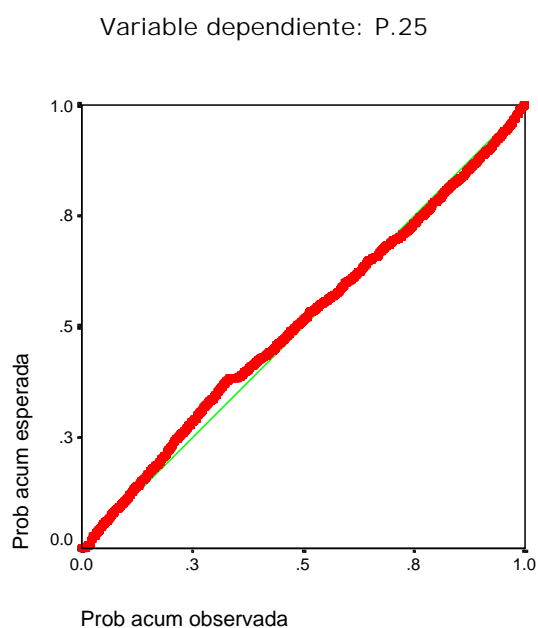


Gráfico VI.34. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

### 6.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Escuela Universitaria Politécnica de Linares. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Por tanto tenemos que definir los grupos que vamos a considerar en cada una de las variables independientes. En la primera de ellas, *carácter de la asignatura*, los grupos establecidos son tres; grupo 1: asignaturas teórico-prácticas; grupo 2: asignaturas teóricas; grupo 3: asignaturas prácticas.

*En la tabla VI.321 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre carácter de las asignaturas y satisfacción global con el docente. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que para la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno. Como en este caso existen 3 grupos, hay 2 grados de libertad. Los grados de libertad para suma de cuadrados intra-grupos dependen del número de sujetos que haya en cada grupo. La suma de los dos tipos de grados de libertad es igual a los grados de libertad totales.*

Tabla VI.321. ANOVA. Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	9.549	2	4.774	4.159	.016
	Intra-grupos	1908.879	1663	1.148		
	Total	1918.428	1665			

VI: *Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas, grupo 2: asignaturas teóricas, grupo 3: asignaturas prácticas.)*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 4.159 (véase tabla VI.321). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (4.159) mayor que el *valor crítico de F* (3.0) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

Como en la variable independiente existen más de dos grupos podemos averiguar cuál o cuáles de los grupos o niveles del factor difieren entre si de manera significativa (significatividad < 0.05) a nivel de medias en la variable considerada como dependiente, a partir de una prueba a posteriori o *post hoc* como puede ser el contraste a posteriori de Scheffé (Visauta, 1997, p. 120).

Solo existen diferencias significativas en este primer ANOVA, *carácter de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 2 (asignaturas prácticas). No hay diferencias significativas entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) y el grupo 3 (asignaturas prácticas), ni entre el grupo 2 (asignaturas teóricas) y el grupo 3 (asignaturas prácticas).

En la tabla VI.322 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.322. ANOVA. Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	82.266	3	27.422	24.821	.000
	Intra-grupos	1836.162	1662	1.105		
	Total	1918.428	1665			

VI: *Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso, grupo 3: asignaturas de tercer curso y grupo 4: asignaturas optativas).*

VD: *Satisfacción global con el docente.*

En este centro, al igual que en la E. Politécnica Superior pero a diferencia de las facultades, hay 4 grupos (grados de libertad = n-1) en la variable independiente *curso de la asignatura*, ya que las

titulaciones que se imparten en él son ingenierías técnicas y en este Centro no ha habido respuestas para las asignaturas de libre configuración.

Los grupos reciben las denominaciones de grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso; grupo 3: asignaturas de tercer curso y grupo 4: asignaturas optativas.

El valor de la  $F_{experimental}$  para este caso es igual a 24.821 (véase tabla VI.322). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de  $F$ , el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 2.60.

Al ser el valor de  $F_{experimental}$  (24.821) mayor que el *valor crítico de  $F$*  (2.60), afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de  $F_{experimental}$  es mayor al *valor crítico de  $F$* .

A partir de la prueba a posteriori de Scheffé establecemos que los grupos en los que existen diferencias significativas en este ANOVA, *curso de la asignatura* y *satisfacción global con el docente*, son: grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas) y grupo 3 (asignaturas tercer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas).

#### 6.4. Resultados de la Escuela Universitaria Politécnica de Linares.

##### 6.4.1. Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.323. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	86	43.4
Segundo	63	31.8
Tercero	33	16.7
Optativa	16	8.1
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	198	100

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

Tabla VI.324. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	158	79.8
Teórica	11	5.6
Práctica	29	14.6

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.325. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	198	4.17	1.188
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	185	4.04	1.031
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	198	3.70	1.196
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	197	3.66	1.055
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	195	3.82	1.128
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	198	3.58	1.176
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	198	3.59	1.246
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	198	3.56	1.240
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	197	3.81	1.147
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	196	3.12	1.372
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	198	3.34	1.239
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	198	3.61	1.215
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	198	3.81	1.101
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	196	4.25	.999
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	195	3.46	1.104
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	195	3.78	1.088
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	190	3.07	1.310
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	196	3.43	1.151
P.19 Sus clases están bien preparadas	195	3.88	1.101
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	190	3.61	1.275
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	195	4.11	.965
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	181	3.62	1.117
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	182	3.71	1.050
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	183	3.96	1.058
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	189	3.72	1.067

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

Tabla VI.326. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4983	1.03577
Factor 2: Metodología	3.7823	.92680
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9217	.80121
Factor 4: Medios y Recursos	3.5017	.87830
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6760	.81338

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 327. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	2	1.0
21-40%	5	2.5
41-60%	8	4.0
61-80%	36	18.2
81-100%	147	74.2
NS/NC	-	-

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

Tabla VI.328. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	64	32.3
No	126	63.6
NS/NC	8	4.0

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

Tabla VI. 329. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	7	3.5
2 veces	15	7.6
3 veces	14	7.1
4 veces	3	1.5
5-10 veces	15	7.6
Más de 10	2	1.0
NS/NC	142	71.7

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

Tabla VI.330. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	192	3.37	1.080
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	186	3.49	1.196
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	113	3.76	1.197

I. T. Industrial especialidad en Electricidad

#### 6.4.2. Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.331. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	74	33.3
Segundo	55	24.8
Tercero	8	3.6
Optativa	85	38.3
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>100</b>

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

Tabla VI.332. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	192	86.5
Teórica	16	7.2
Práctica	14	6.3

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.333. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	218	4.47	.886
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	204	4.11	1.018
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	216	3.77	1.138
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	214	3.67	1.133
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	211	3.74	1.144
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	217	3.79	1.027
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	216	3.99	1.061
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	216	3.77	1.104
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	215	4.05	.941
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	216	3.43	1.270
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	216	3.61	1.172
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	217	3.57	1.227
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	216	3.82	1.061
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	216	4.15	.977
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	213	3.48	1.110
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	213	3.80	1.098

P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	202	3.06	1.374
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	210	3.54	1.129
P.19 Sus clases están bien preparadas	216	3.61	1.176
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	204	3.60	1.226
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	215	3.97	.947
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	189	3.78	1.122
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	192	3.80	1.074
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	191	4.13	.858
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	211	3.82	1.080

T. Industrial especialidad en Mecánica

Tabla VI.334. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7704	.89770
Factor 2: Metodología	3.7315	.91451
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.9909	.74027
Factor 4: Medios y Recursos	3.5639	.92751
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.7710	.77272

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 335. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	8	3.6
21-40%	10	4.5
41-60%	26	11.7
61-80%	48	21.6
81-100%	128	57.7
NS/NC	2	.9

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

Tabla VI.336. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	50	22.5
No	163	73.4
NS/NC	9	4.1

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

Tabla VI. 337. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	6	2.7
2 veces	11	5.0
3 veces	8	3.6
4 veces	3	1.4
5-10 veces	7	0.9
Más de 10	1	0.5
NS/NC	186	83.8

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

Tabla VI.338. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	210	3.40	1.142
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	191	3.63	1.106
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	81	3.56	1.245

I. T. Industrial especialidad en Mecánica

#### 6.4.3. Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Química Industrial.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.339. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	68	53.5
Segundo	27	21.3
Tercero	-	-
Optativa	32	25.2
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

Tabla VI.340. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	78	61.4
Teórica	27	21.3
Práctica	22	17.3

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial



b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.341. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. tít.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	127	4.55	.651
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	126	4.26	.860
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	127	4.31	.852
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	127	4.24	.940
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	124	4.13	1.036
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	126	4.03	.979
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	126	4.21	.977
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	126	4.01	1.054
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	127	4.18	.987
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	124	3.72	1.220
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	127	3.77	1.092
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	127	3.94	1.056
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	127	4.28	.863
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	126	4.60	.635
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	126	3.96	.898
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	125	4.23	.794
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	122	3.70	.951
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	127	3.94	.974
P.19 Sus clases están bien preparadas	127	4.35	.770
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	120	4.37	.755
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	125	4.39	.739
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	110	4.19	.934
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	115	4.19	.945
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	120	4.47	.733
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	121	4.12	.942

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

Tabla VI.342. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. tít.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.9840	.87714
Factor 2: Metodología	4.2404	.65552
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.3220	.58296
Factor 4: Medios y Recursos	4.0768	.63103
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.1483	.60664

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 343. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	4	3.1
21-40%	1	.8
41-60%	11	8.7
61-80%	28	22.0
81-100%	82	64.6
NS/NC	1	.8

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

Tabla VI.344. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	52	40.9
No	70	55.1
NS/NC	5	3.9

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

Tabla VI. 345. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	15	11.8
2 veces	9	7.1
3 veces	8	6.3
4 veces	6	4.7
5-10 veces	9	7.1
Más de 10	-	-
NS/NC	80	63.0

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

Tabla VI.346. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	124	3.94	.931
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	116	4.00	1.022
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	64	4.08	1.044

I. T. Industrial especialidad en Química Industrial

#### 6.4.4. Ingeniería Técnica Minas especialidad en Explotación de Minas.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.347. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	17	32.7
Segundo	18	34.6
Tercero	15	28.8
Optativa	2	3.8
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

Tabla VI.348. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	44	84.6
Teórica	5	9.6
Práctica	3	5.8

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.349. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	52	4.15	.958
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	50	4.18	.774
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	52	3.96	.949
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	52	4.17	.760
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	52	3.96	.969
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	52	3.92	.882
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	52	4.00	.970
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	52	4.08	.860
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	52	4.04	.928
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	52	3.56	1.110
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	52	3.83	.901
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	52	3.90	1.053
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	52	4.04	.862
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	52	4.21	.997
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	52	3.94	.873
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	52	4.19	.817
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	52	3.83	1.043
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	49	3.94	.852

P.19 Sus clases están bien preparadas	52	3.96	.839
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	51	4.04	.894
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	51	4.12	.816
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	51	3.96	.871
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	52	3.94	.850
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	52	4.25	.789
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	51	4.00	.825

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

Tabla VI.350. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.9038	.77919
Factor 2: Metodología	4.0032	.78763
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1113	.60386
Factor 4: Medios y Recursos	3.9798	.68099
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9941	.66111

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 351. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	1	1.9
21-40%	3	5.8
41-60%	12	23.1
61-80%	36	69.2
81-100%	1	1.9
NS/NC	-	-

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

Tabla VI.352. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	12	23.1
No	39	75.0
NS/NC	1	1.9

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

Tabla VI. 353. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	1	1.9
2 veces	5	9.6
3 veces	1	1.9
4 veces	-	-
5-10 veces	9	17.3
Más de 10	-	-
NS/NC	44	84.6

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

Tabla VI.354. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	3.88	.808	3.88
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	3.89	.983	3.89
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	3.91	1.019	3.91

I. T. de Minas especialidad en Explotación de Minas

#### 6.4.5. Ingeniería Técnica Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.355. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	50	19.7
Segundo	71	28.0
Tercero	87	34.3
Optativa	46	18.1
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	254	100

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

Tabla VI.356. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	127	50
Teórica	92	36.2
Práctica	35	13.8

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.357. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	252	4.32	.937
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	230	4.04	.977
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	254	3.57	1.142
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	252	3.56	1.083
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	251	3.52	1.204
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	252	3.56	1.105
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	249	3.75	1.102
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	251	3.51	1.126
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	252	3.61	1.153
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	249	3.27	1.211
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	251	3.53	1.143
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	251	3.55	1.146
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	252	3.64	1.082
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	248	4.00	1.089
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	250	3.40	1.134
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	248	3.64	1.089
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	239	3.33	1.153
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	245	3.43	1.138
P.19 Sus clases están bien preparadas	253	3.73	1.083
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	233	3.67	1.113
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	251	3.86	.957
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	202	3.62	1.087
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	215	3.74	1.096
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	219	4.04	1.042
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	248	3.58	1.178

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

Tabla VI.358. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.5380	.97526
Factor 2: Metodología	3.6462	.92857
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8528	.78747
Factor 4: Medios y Recursos	3.5422	.90500
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6454	.82391

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 359. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	2	.8
21-40%	5	2.0
41-60%	20	7.9
61-80%	34	13.4
81-100%	192	75.6
NS/NC	1	.4

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

Tabla VI.360. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	97	38.2
No	138	54.3
NS/NC	19	7.5

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

Tabla VI. 361. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	19	7.5
2 veces	31	12.2
3 veces	14	5.5
4 veces	9	3.5
5-10 veces	15	5.9
Más de 10	1	0.4
NS/NC	164	64.6

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

Tabla VI.362. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	251	3.59	1.040
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	223	3.57	1.194
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	154	3.60	1.265

I. T. de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos

**6.4.6. Ingeniería Técnica Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras.**

a) Datos situacionales.

Tabla VI.363. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	18	38.3
Segundo	10	21.3
Tercero	14	29.8
Optativa	5	10.6
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

Tabla VI.364. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	37	78.7
Teórica	5	10.6
Práctica	5	10.6

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.365. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	47	4.28	.994
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	46	4.11	.994
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	47	4.21	.720
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	47	4.02	.794
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	47	3.98	.766
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	45	4.00	.929
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	47	4.19	.798
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	47	4.26	.675
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	47	4.15	.722
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	47	3.79	.750
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	47	4.13	.741
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	47	4.15	.859
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	47	4.04	.806
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	47	4.38	.677
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	47	3.91	.952
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	47	4.02	.737
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	47	3.72	1.117



P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	47	3.77	.914
P.19 Sus clases están bien preparadas	46	3.96	.815
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	47	3.91	.952
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	47	4.13	.769
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	41	4.12	.557
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	41	4.15	.654
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	44	4.14	.734
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	46	4.02	.931

T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

Tabla VI.366. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	4.0851	.62904
Factor 2: Metodología	4.1113	.65191
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0865	.65034
Factor 4: Medios y Recursos	3.8894	.70856
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.0248	.60314

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 367. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	-	-
21-40%	-	-
41-60%	1	2.1
61-80%	18	38.3
81-100%	28	59.6
NS/NC	-	-

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

Tabla VI.368. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	11	23.4
No	35	74.5
NS/NC	1	2.1

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

Tabla VI. 369. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	4	8.5
2 veces	3	6.4
3 veces	-	-
4 veces	1	2.1
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	39	83

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

Tabla VI.370. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	47	3.85	.691
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	39	3.64	.959
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	23	3.61	.988

I. T. de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras

#### 6.4.7. Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones especialidad en Telemática.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.371. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	362	46.6
Segundo	269	34.7
Tercero	100	12.9
Optativa	45	5.8
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>776</b>	<b>100</b>

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

Tabla VI.372. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	553	71.3
Teórica	195	25.1
Práctica	28	3.6

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.373. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	775	4.07	.969
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	723	3.92	.956
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	766	3.67	1.006
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	769	3.70	.999
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	760	3.58	1.099
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	766	3.45	1.124
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	772	3.62	1.114
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	765	3.25	1.134
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	768	3.58	1.114
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	763	3.25	1.183
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	768	3.34	1.087
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	775	3.49	1.170
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	769	3.69	1.062
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	765	4.17	.903
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	763	3.45	.995
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	764	3.61	1.007
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	766	3.51	1.101
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	764	3.50	1.019
P.19 Sus clases están bien preparadas	765	3.72	.960
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	760	3.73	1.052
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	752	3.82	.888
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	644	3.46	.940
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	643	3.66	.830
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	654	3.84	.905
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	753	3.63	1.047

T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

Tabla VI.374. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.4205	.95970
Factor 2: Metodología	3.6984	.83315
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	3.8064	.65881
Factor 4: Medios y Recursos	3.5707	.75652
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.6204	.68979

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 375. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	12	1.5
21-40%	20	2.6
41-60%	57	7.3
61-80%	121	15.6
81-100%	562	72.4
NS/NC	4	.5

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

Tabla VI.376. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	234	30.2
No	512	66.0
NS/NC	30	3.9

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

Tabla VI. 377. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	45	5.8
2 veces	56	7.2
3 veces	33	4.3
4 veces	20	2.6
5-10 veces	29	3.73
Más de 10	3	0.3
NS/NC	590	76

I. T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

Tabla VI.378. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	751	3.39	.936
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	709	3.57	1.024
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	417	3.48	1.116

T. en Telecomunicaciones especialidad en Telemática

## 7 RESULTADOS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES.

El estudio de los resultados de este Centro va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, en el que presentamos *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en este Centro.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

A diferencia de otras facultades o centros analizados en la Escuela Universitaria de Trabajo Social se imparte solo una titulación, Diplomatura en Trabajo Social. Por tanto, los resultados globales del Centro van a corresponder con los de esta titulación.

### 7.1. Estudio descriptivo.

Diferenciaremos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

Cuando analicemos el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se presentarán en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

#### 7.1.1. Datos académicos y situacionales.

El número de docentes-asignaturas evaluadas en este Centro ha sido de 16. Es importante considerar, que algunas de las asignaturas están impartidas por más de un docente y que un profesor puede ser responsable de más de una materia.

*En la tabla VI.379, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares. Como solo hay una titulación en este Centro el total de encuestadas obtenidas corresponden a ésta.*

Tabla VI.379. Respuestas de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares.

ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES	
Titulaciones	Número de encuestas (n)
Diplomatura en Trabajo Social	657
	<b>657</b>

El 42.2% de los entrevistados de este Centro son de primer curso (véase tabla VI.380). Los estudiantes que están en segundo año son un total de 197, lo que corresponde con un porcentaje del 30% y el alumnado de tercer curso es un 27.9.% (183).

Tabla VI.380. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Primero	277	42.2
Segundo	197	30.0
Tercero	183	27.9
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>657</b>	<b>100</b>

#### Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

El carácter de las asignaturas evaluadas es teórico-práctico en el 76.7% de los casos, es decir, el docente que las impartía era el mismo para las dos partes (véase tabla VI.381). Un 23.3% de las materias tenían docentes encargados de la parte teórica. Entre las asignaturas encuestadas no había materias en las que un profesor diferente impartiera la parte práctica, exclusivamente.

Tabla VI.381. Carácter de las asignaturas, E. U. de Trabajo Social.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje (%)
Teórico-práctica	504	76.7
Teórica	153	23.3
Práctica	-	-

#### 7.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos para todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. A continuación, en segundo lugar, ofrecemos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores hallados.

Tabla VI.382. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	657	<b>4.34</b>	<b>.865</b>
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	600	4.02	.991
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	656	3.93	1.082
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	654	3.86	1.074
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	653	4.04	1.090
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	653	3.80	1.104
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	655	3.97	1.036
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	650	3.72	1.121
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	653	3.93	1.059
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	650	<b>3.51</b>	<b>1.265</b>
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	652	<b>3.63</b>	<b>1.151</b>
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	654	3.74	<b>1.155</b>
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	654	3.93	1.059
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	654	<b>4.34</b>	<b>.888</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	650	3.70	1.143
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	644	3.98	1.026
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	582	<b>3.43</b>	1.110
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	627	3.72	1.102
P.19 Sus clases están bien preparadas	656	3.98	1.099
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	617	4.01	1.043
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	650	<b>4.18</b>	.951
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	527	3.97	.949
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	533	4.01	.991
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	531	4.10	.957
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	639	3.91	1.135

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

En la tabla VI.382, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número 1, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes* y la cuestión número 14, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, ambas con una puntuación media de 4.34. En tercer lugar de valoración está el ítem 21, *el profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado*, con una puntuación media igual a 4.18.

Las variables menos consideradas han sido: la pregunta número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, puntuación media igual a 3.43; en segundo lugar la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una puntuación media igual a 3.51; y en tercer lugar,

obteniendo una puntuación media de 3.63 la *contribución del profesorado para comprender la importancia de la asignatura* (ítem 11).

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 3.91.

Las variables en las que la desviación típica es menor han sido las cuestiones número 1, *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes* (desviación típica igual a 0.865) y la número 14, *dominio de las asignaturas que imparten los docentes* (desviación típica igual a 0.865).

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.265; el ítem 12, *el profesor imparte sus clase con organización y coherencia* (desviación típica igual a 1.555); y en tercer lugar, el ítem 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, con una desviación típica igual a 1.151.

A continuación, detallaremos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.383).

Tabla VI.383. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.7584	.93909
Factor 2: Metodología	3.9370	.90283
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0755	.72466
Factor 4: Medios y Recursos	3.8126	.87160
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8776	.78548

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 4.0755, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 3.9370), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.8126) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.7584. La valoración global media de la docencia es igual a 3.8776.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

#### 7.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Escuela Universitaria de Trabajo Social son los siguientes (véase tabla VI.384):



Tabla VI.384. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.80	1.104
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	3.97	1.036
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.72	1.121
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	3.93	1.059
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.51	1.265
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.63	1.151
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.7584</b>	<b>.93909</b>

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

Los ítems de este factor que recibe una mayor valoración son el número 7: *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda* y el número 9: *existe una buena relación entre el profesor y el alumnado*, con una puntuación media igual de 3.97 y 3.93, respectivamente. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* y la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de las asignatura*. Éstas dos últimas son dos de las variables menos valoradas del cuestionario en este Centro, con unas puntuaciones medias de 3.51 y 3.63, respectivamente. Las puntuaciones están dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son superiores a 1 punto salvo en la valoración media del factor (0.93909).

#### 7.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.385.

Tabla VI.385. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	3.93	1.082
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.74	1.155
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	3.93	1.059
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.34	.888
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.70	1.143
P.19 Sus clases están bien preparadas	3.98	1.099
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>3.9370</b>	<b>.90283</b>

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.34, siendo el más valorado junto al número 1 de todo el cuestionario en este Centro. En este factor la menor puntuación media es la de la variable número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.70.

La dispersión de las respuestas es inferior a la del apartado anterior, estando los valores en la desviación típica muy próximos a 1 y en la cuestión 14 por debajo de este valor (desviación típica igual a 0.888). La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.90283.

#### 7.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.386.

Tabla VI.386. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.34	.865
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.02	.991
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.86	1.074
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	4.04	1.090
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	4.18	.951
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	3.97	.949
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	4.01	.991
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.10	.957
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>4.0755</b>	<b>.72466</b>

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.34, el más valorado del instrumento junto al número 14. Las cuestiones número 21 y 24 también tienen valoraciones elevadas con un valor de 4.18 y 4.10, respectivamente. La variable con la menor media es la número 4, *el profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema*, con una puntuación media de 3.86.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo varias cuestiones puntuaciones inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas (ítems 1, 2, 21, 22, 23 y 24), por lo que las opiniones del alumnado, en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.72466).

#### 7.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.387:

Tabla VI.387. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	3.98	1.026
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.43	1.110
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.72	1.102
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	4.01	1.043
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.8126</b>	<b>.87160</b>

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

En los datos reflejados, se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 20 con una puntuación media igual a 4.01. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una puntuación media de 3.43.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados para este Centro (0.87160), por lo que las puntuaciones en este factor, también, guardan cierta homogeneidad.

### 7.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Escuela Universitaria de Trabajo Social, el 62.6% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 24.2% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 9.1% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones; un 2.3% lo hace entre un 21-40% y un 0.9% de los encuestados no asiste a clase casi nunca.

Tabla VI. 388. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	6	0.9
21-40%	15	2.3
41-60%	60	9.1
61-80%	159	24.2
81-100%	411	62.6
NS/NC	6	0.9

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.389. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	198	30.1
No	436	66.4
NS/NC	23	3.5

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

En la tabla VI.390, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que ha asistido a las tutorías. Un 30.1% de los encuestados de este Centro ha hecho uso de las mismas, y un 66.4% no las ha utilizado.

Tabla VI. 390. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	64	9.7
2 veces	53	8.1
3 veces	25	3.8
4 veces	7	1.1
5-10 veces	16	2.43
Más de 10	1	0.2
NS/NC	491	74.7

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

El 9.7% del alumnado encuestado que asistió a las tutorías las ha utilizado solo en una ocasión, el 8.1% de la muestra de este Centro lo ha hecho en dos ocasiones, el 3.8% 3 veces, el 1.1% 4 veces, un 2.43% las empleó entre 5 y 10 ocasiones, y tan solo un 0.2% utilizó las tutorías en más de 10 ocasiones.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.389 y V.390, podemos apreciar que un número considerable de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=198), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 166 de ellos.

*El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos en cada una de ellas. En la última pregunta, nivel de satisfacción con la tutoría, obtuvimos menos número de respuestas, al ser utilizada la tutoría por un proporción baja de estudiantes.*

*En ellas hemos calculado los estadísticos descriptivos, obteniéndose estos valores: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.65; la variable 28, acceso en al biblioteca a las bibliografía y lecturas recomendadas, media igual a 3.56, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.63 (véase tabla VI.391).*

Tabla VI.391. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	638	3.65	1.056
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	566	3.56	1.164
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	320	3.63	1.238

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es alta, ya que las respuestas son más heterogéneas, todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores a 1 punto.

## 7.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Escuela Universitaria de Trabajo Social, y como variables

predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (*satisfacción global*).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e = Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura, variable 25*) y las independientes (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos, factores 1, 2, 3 y 4*).

En la tabla VI.392, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.392. Variables introducidas / eliminadas. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Variables introducidas/eliminadas			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir
a. Todas las variables solicitadas introducidas			
b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignat			

En la tabla VI.393, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.873$ ; el *coeficiente de determinación* ( $R^2 = d$ ) igual a 0.763; el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.761; y por último el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.555.

Tabla VI.393. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple. E. U. Trabajo Social.

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.873 <sup>a</sup>	.763	.761	.555

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Asimismo, en la tabla VI.394 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto que el valor de *F* es igual a 509.302 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.394. Análisis de la varianza. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	626.701	4	156.675	509.302	.000 <sup>a</sup>
	Residual	194.728	633	.308		
	Total	821.429	637			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.395), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.395. Coeficientes de regresión, Escuela Universitaria de Trabajo Social.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	-.727	.126		-5.777	.000
Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.381	.042	.315	8.997	.000
Dimensión 2: Metodología	.634	.049	.505	13.000	.000
Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.170	.053	.109	3.188	.002
Dimensión 4: Medios y Recursos	5.062E-03	.046	.004	.109	.913

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

**SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE:**  $-0.727 + 0.315 * \text{Interacción con el alumnado} + 0.505 * \text{Metodología} + 0.109 * \text{Obligaciones docentes-evaluación} + 0.004 * \text{Medios y Recursos} + e$

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 2, *Metodología*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en la Escuela Universitaria de Trabajo Social, seguida por la *Interacción con el alumnado*, Factor 1. En tercer lugar se encuentra las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3, y en último lugar, la dimensión relacionada con los *Medios y Recursos*, Factor 4.

En el gráfico VI.35 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción para este Centro.

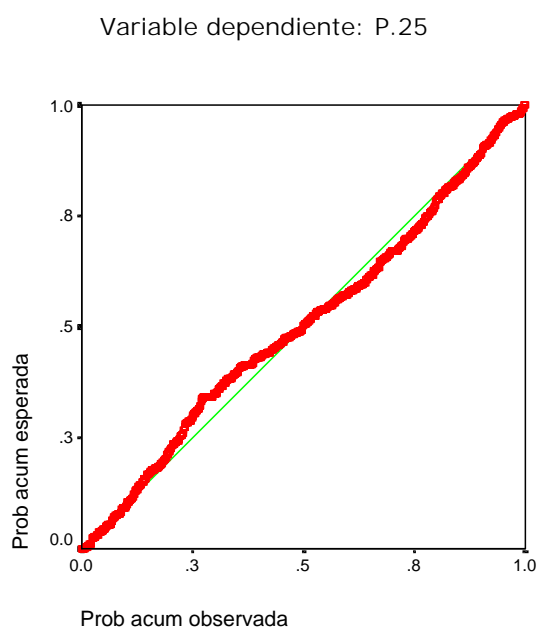


Gráfico VI.35. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares.

### 7.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar dos análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de dos de las variables situacionales del estudio: *carácter* y *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares. Las dos primeras (*carácter* y *curso*) va a ser consideradas como variables predictoras o independientes y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

En la tabla VI.396 aparecen los resultados del primero de los dos ANOVA, relación entre *carácter* de las asignaturas y *satisfacción global con el docente*. Se ofrecen los grados de libertad (gl) asociados a la suma de cuadrados, que en la variación inter-grupos son el número de grupos menos uno.

En este caso existen 2 grupos, y por tanto hay 1 grados de libertad, al obtenerse respuestas solo en asignaturas teórico-prácticas y teóricas. Los g.l. para suma de cuadrados intra-grupos es igual a 637 (gl = 637) y los g.l. totales son 638. Por tanto, los grupos a considerar en esta variable van a ser grupo 1: asignaturas teórico-prácticas y el grupo 2: asignaturas teóricas.

Tabla VI.396. ANOVA. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
<b>Satisfacción global con el docente</b>	Inter-grupos	7.777	1	7.777	6.082	.014
	Intra-grupos	814.489	637	1.279		
	Total	822.266	638			

VI: *Carácter de la asignatura (grupo 1: asignaturas teórico-prácticas y grupo 2: asignaturas teóricas,)*



VD: Satisfacción global con el docente.

Para considerar si la variación en las cuestiones analizadas es significativa utilizamos el valor de la *F* de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la *F experimental* es igual a 6.082 (véase tabla VI.396). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.84.

Al ser el valor de *F experimental* (6.082) mayor que el *valor crítico de F* (3.84) necesario para que haya significación estadística, afirmamos que hay diferencias significativas entre las variables *carácter* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es mayor al *valor crítico de F*.

Como en la variable considerada como independiente hay solo 2 grupos, grupo 1: asignaturas teórico-prácticas y grupo 2: asignaturas prácticas, consideramos que hay diferencias significativas entre éstos ya que *F exp* es > *valor crítico de F*.

En la tabla VI.397 ofrecemos los resultados del segundo ANOVA, para establecer si hay relación significativa entre el curso de las asignaturas y la satisfacción global con el docente.

Tabla VI.397. ANOVA. Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	3.138	2	1.569	1.218	0.296
	Intra-grupos	819.128	636	1.288		
	Total	822.266	638			

VI: Curso de la asignatura (grupo 1: asignaturas de primer curso, grupo 2: asignaturas de segundo curso y grupo 3: asignaturas de tercer curso).

VD: Satisfacción global con el docente.

En este centro hay 3 grupos en la variable independiente *curso de la asignatura*, ya que la titulaciones que se imparte en él es la diplomatura en Trabajo Social y no hemos obtenidos respuestas para las asignaturas optativas ni para las de libre configuración.

Los grupos reciben las denominaciones de grupo 1: asignaturas de primer curso; grupo 2: asignaturas de segundo curso y grupo 3: asignaturas de tercer curso.

El valor de la *F experimental* para este caso es igual a 1.218 (véase tabla VI.397). Para afirmar si este valor nos indica que existen diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de *F*, el cual en función de los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.0.

Al ser el valor de *F experimental* (1.218) menor que el *valor crítico de F* (3.0), afirmamos que *no* existen diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de *F experimental* es menor que el *valor crítico de F*.

## **8. RESULTADOS DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA "SAGRADA FAMILIA" DE ÚBEDA.**

El estudio de los resultados de este Centro va a constar, en primer lugar, de un estudio descriptivo, en el que presentamos *frecuencias* (n), *porcentajes* (%), así como las *medias aritméticas* y las *desviaciones típicas* (Sx); en segundo lugar se realizará un *análisis de regresión lineal múltiple* de las cuestiones que evalúan a los docentes, con el propósito de determinar cuáles son los factores o dimensiones, de los obtenidos a través del análisis factorial, que más predicen la calidad de la docencia universitaria en este Centro.

Por último, en tercer lugar, realizaremos un *análisis de la varianza* con el fin de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las variables *carácter* y *curso* de las asignaturas y la variable *satisfacción global con el profesorado*. El nivel de significación establecido es del 0.05 (nivel de confianza del 95%). En este análisis se detalla, además de los grados de libertad (g.l.), el valor de *F experimental* y *crítico* (o indicación de su no significación al nivel de confianza establecido), el valor de la media cuadrática y el *nivel de significación  $\alpha$* .

Tras presentar los resultados globales de la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda, analizamos los datos obtenidos en cada una de las titulaciones encuestadas en este Centro, ofreciendo en cada una de ellas los estadísticos descriptivos para los tres apartados del cuestionario.

### **8.1. Estudio descriptivo.**

Presentamos los estadísticos descriptivos obtenidos en los tres apartados del cuestionario, y ofreceremos una valoración media de todas las cuestiones que componen el instrumento de recogida de información.

En el apartado relacionado con la evaluación de la docencia, los resultados se presentan en cuatro secciones diferenciadas, una por cada factor obtenido en el análisis factorial.

#### **8.1.1. Datos académicos y situacionales.**

El número de docentes-asignaturas evaluadas en este Centro ha sido de 20. En la tabla VI.398, se puede apreciar la distribución de las respuestas de la Escuela Universitaria Sagrada Familia. La titulación en la que se han obtenido un mayor número de respuestas ha sido Maestro/a especialidad en Educación Infantil con un 43.89%, seguida Maestro/a especialidad en Educación Primaria con un 20.63%, Maestro/a especialidad en Educación Física (19.47%), Maestro/a especialidad en Educación Musical (13.95%), y por último Maestro/a especialidad en Lengua Extranjera con 2.03% de las encuestas.

Tabla VI.398. Respuestas de la E. U. Sagrada Familia de Úbeda

Titulaciones	Número de encuestas (n)	%
Maestro/a Esp de Educación Física	67	19.47
Maestro/a Esp de Educación Infantil	151	43.89
Maestro/a Esp de Educación Musical	48	13.95
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	71	20.63
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	7	2.03
<b>TOTAL</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

El 32% de los entrevistados de este Centro son de primer curso (véase tabla VI.399). Los estudiantes que están en segundo año son un total de 234, lo que corresponde con un porcentaje del 68%. No se obtuvieron datos del alumnado de tercer curso al estar en ese periodo realizando las prácticas en los centros de enseñanza.

Tabla VI.399. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	110	32
Segundo	234	68
Tercero	*	*
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

\* El alumnado de tercer curso estaba cursando las prácticas en el periodo en el que se aplicaron las encuestas.

El carácter de las asignaturas es teórico-práctico en el 100% de los casos encuestados, es decir, el docente que las impartía era el mismo para las dos partes (véase tabla VI.400). Esta circunstancia no se ha dado en ningún otro centro o facultad.

Tabla VI.400. Carácter de las asignaturas E. U. Sagrada Familia

Carácter de la asignatura	Número de encuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	344	100
Teórica	-	-
Práctica	-	-

### 8.1.2. Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

En primer lugar vamos a presentar los estadísticos descriptivos para todas las preguntas relacionadas con la evaluación de la docencia. En segundo lugar, ofrecemos los resultados diferenciando entre cada uno de los factores hallados.

Tabla VI.401. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	344	<b>4.47</b>	<b>.728</b>
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	315	4.19	.857
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	344	4.03	.927
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	340	3.92	.969
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	339	4.00	<b>1.067</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	344	3.96	.966
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	344	4.11	.809
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	344	3.98	.966
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	335	4.17	.898
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	327	<b>3.74</b>	1.014
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	337	3.91	.989
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	343	3.97	1.025
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	341	4.09	1.001
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	341	<b>4.48</b>	<b>.750</b>
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	343	3.94	.956
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	340	4.14	.896
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	313	<b>3.68</b>	<b>1.043</b>
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	325	3.82	.933
P.19 Sus clases están bien preparadas	344	4.14	.943
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	333	4.10	.915
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	343	4.28	.830
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	313	4.14	.820
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	317	4.15	.836
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	324	<b>4.31</b>	.820
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	336	4.11	.971

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

En la tabla VI.401, ofrecemos las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas en las titulaciones de la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda, destacando en negrita los valores que a continuación vamos a comentar.

Las variables que han recibido una mayor valoración han sido: la pregunta número 1, relacionada con el *cumplimiento del horario de clases por parte de los docentes*, y la cuestión número 14, basada en el *dominio de las asignaturas que imparten los docentes*, con puntuaciones medias muy parecidas, 4.47 y 4.48 respectivamente. En tercer lugar está el ítem número 24, *el sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado*, puntuación media igual a 4.31. En general, todas las cuestiones han recibido una valoración elevada.

Las variables menos consideradas han sido: la pregunta número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una puntuación media igual a 3.68; la segunda menos valorada ha sido la

número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, puntuación media igual a 3.74. Tan solo ocho de las 25 cuestiones analizadas han obtenido puntuaciones inferiores a 4 puntos, y entre ellas hay varias que están muy próximas a este valor.

La puntuación media de la variable que va a ser considerada como variable dependiente (*Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*) es igual a 4.11, la más elevada de todos los centros o facultades.

Las variables en las que la desviación típica es menor son las cuestiones mejor valoradas, números 1 y 14, con valores en la desviación típica de 0.728 y 0.750, respectivamente.

Los ítems que presentan una mayor desviación típica, es decir, los que más dispersas tienen las puntuaciones y en los que la muestra se comporta de manera más heterogénea, son los siguientes: el ítem número 5, *el método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación*, con un valor en la desviación típica de 1.067, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, con una desviación típica igual a 1.043.

A continuación, detallamos las puntuaciones más relevantes de cada uno de los 4 factores, así como la puntuación media de cada uno de ellos y la media global de todo el apartado de valoración de la docencia (véase tabla VI.402).

Tabla VI.402. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.9766	.76257
Factor 2: Metodología	4.1070	.74520
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1810	.62863
Factor 4: Medios y Recursos	3.9871	.70584
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.0409	.63847

#### Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

El factor con mayor puntuación media es el relacionado con las *Obligaciones Docentes y Evaluación*, con un valor igual a 4.1810, seguido del Factor *Metodología* (media igual a 4.1070), el Factor *Medios y Recursos* es el tercero (media igual a 3.9871) y por último, el Factor *Interacción con el alumnado* con una puntuación media igual a 3.9766. La valoración global media de la docencia es igual a 4.0409. En general las puntuaciones son elevadas en todos los factores y en la valoración media global, siendo superiores a 4 puntos o estando muy cercanas a este valor, al ser el Centro mejor valorado por el alumnado.

A continuación analizamos las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores de manera diferenciada.

##### 8.1.2.1. Interacción con el alumnado.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en este primer factor para la Escuela Universitaria SAFA son los siguientes (véase tabla VI.403):

Tabla VI.403. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 1.

<b>Factor 1: Interacción con el alumnado</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	3.96	.966
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	4.11	.809
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	3.98	.966
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	4.17	.898
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	3.74	1.014
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	3.91	.989
<b>Valoración media del Factor 1</b>	<b>3.9766</b>	<b>.76257</b>

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

Los ítems de este factor que recibe una mayor valoración son el número 7: *el profesor muestra interés por que el alumnado aprenda* y el número 9: *existe una buena relación entre el profesor y el alumnado*, ambos con puntuaciones medias iguales a 4.11 y 4.17, respectivamente. El resto de las variables tienen unas puntuaciones medias con valores similares, salvo las cuestiones número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, media igual a 3.74. Las puntuaciones están poco dispersas en este apartado, ya que todos los valores de la desviación típica son inferiores a 1 punto salvo en la cuestión número 10, la menos valorada. La desviación típica de la valoración media del factor es igual a 0.76257.

#### 8.1.2.2. Metodología.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en esta segunda dimensión aparecen en la tabla VI.404.

Tabla VI.404. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 2.

<b>Factor 2: Metodología</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	4.03	.927
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	3.97	1.025
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	4.09	1.001
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	4.48	.750
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	3.94	.956
P.19 Sus clases están bien preparadas	4.14	.943
<b>Valoración media del Factor 2</b>	<b>4.1070</b>	<b>.74520</b>

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

El ítem de esta dimensión que recibe una mayor valoración es el número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con una puntuación media igual a 4.48, siendo la mayor puntuación media del cuestionario en este Centro. La menor de las puntuaciones medias está en la variable número 15, *la metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura*, con una puntuación media de 3.94, la única por debajo de 4 puntos.

La dispersión de las respuestas es inferior a la del apartado anterior, estando los valores en la desviación típica muy próximos o sensiblemente por debajo de 1 punto. La valoración media del factor tiene una desviación típica de 0.74520.

### 8.1.2.3. Obligaciones docentes y evaluación.

Los resultados descriptivos obtenidos en este tercer factor aparecen reflejados en la tabla VI.433.

Tabla VI.433. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 3.

<b>Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	4.47	.728
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	4.19	.857
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	3.92	.969
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	4.00	1.067
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	4.28	.830
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	4.14	.820
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	4.15	.836
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	4.31	.820
<b>Valoración media del Factor 3</b>	<b>4.1810</b>	<b>.62863</b>

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

El ítem que recibe una mayor valoración es el número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, con una puntuación media igual a 4.47, el segundo más valorado del instrumento. Las cuestiones número 21 y 24 también tienen valoraciones elevadas con un valor de 4.28 y 4.31, respectivamente. La variable con la menor media, aunque todas están bien valoradas, es la número 4, *el profesor anticipó los objetivos del curso en cada tema*, con una media de 3.92.

La dispersión de las respuestas es la menor de los cuatro factores, teniendo todas las cuestiones menos una (ítem 5) valores inferiores a 1 punto en sus desviaciones típicas, por lo que las opiniones del alumnado en esta dimensión son más homogéneas (desviación típica del factor = 0.62863).

### 8.1.2.4. Medios y Recursos.

Los estadísticos descriptivos obtenidos en la cuarta dimensión pueden apreciarse en la tabla VI.405:

Tabla VI.405. Estadísticos descriptivos obtenidos en las variables del factor 4.

<b>Factor 4: Medios y Recursos</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	4.14	.896
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	3.68	1.043
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	3.82	.933
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	4.10	.915
<b>Valoración media del Factor 4</b>	<b>3.9871</b>	<b>.70584</b>

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

En los datos reflejados, se puede comprobar que el ítem que recibe una mayor valoración es el número 16 con una puntuación media igual a 4.14. La variable de este factor con menor puntuación media es la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con una media de 3.68, la menos valorada del cuestionario en este Centro.

La dispersión de las respuestas es la segunda menor de los 4 factores analizados (0.70584), por lo que las puntuaciones también guardan homogeneidad.

### **8.1.3. Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.**

En relación con el nivel de asistencia a clase del alumnado encuestado en la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda, el 72.4% asiste a clase de forma regular (81-100%), el 22.7% de la muestra está presente en las aulas entre un 61-80% de las ocasiones. Un 4.7% va a clase entre un 41-60% de las ocasiones y un 0.3% lo hace entre un 21-40%. No hay alumnos que manifiesten que su asistencia a clase esté por debajo del 20%.

Tabla VI. 406. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	-	-
21-40%	1	.3
41-60%	16	4.7
61-80%	78	22.7
81-100%	249	72.4
NS/NC	-	-

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

La pregunta número 29, relacionada con la utilización de la tutoría tiene dos partes, en la primera de ellas se solicita a los encuestados que contesten si han hecho uso de ella. Seguidamente, los que contestaron de manera positiva debían indicar el número de veces que lo hicieron.

Tabla VI.407. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	38	11.0
No	293	85.2
NS/NC	13	3.8

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

En la tabla VI.407, se aprecia la frecuencia y el porcentaje del alumnado que ha asistido a las tutorías. Un 11% de los encuestados de este Centro ha hecho uso de las mismas, y un 85.2% no las ha utilizado.

Tabla VI.408. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	9	2.6
2 veces	11	3.2
3 veces	4	1.2
4 veces	2	.6
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	318	92.4

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda



En la tabla VI.408 comprobamos como el 2.6% del alumnado encuestado ha utilizado solo en una ocasión las tutorías, el 3.2% de la muestra de este Centro lo ha hecho en dos ocasiones, el 1.2% 3 veces y el 0.4% 4 veces. El nivel de utilización de la tutoría es la más baja de todos los centros o facultades de la Universidad de Jaén.

Al comparar los resultados ofrecidos en las tablas VI.407 y V.408, podemos apreciar que parte de los encuestados afirmaban haber utilizado la tutoría (n=38), pero solo hemos obtenido la frecuencia en que lo hicieron en 26 de ellos.

El resto de las variables del cuestionario contempladas en este apartado responden a una escala de contestación tipo Likert, son las preguntas número 27, 28 y 30. Los resultados obtenidos en cada una de ellas son los siguientes: número 27, el planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal, media igual a 3.89; la variable 28, acceso en al biblioteca a la bibliografía y lecturas recomendadas, media igual a 3.46, y la número 30, nivel de satisfacción con la tutoría, puntuación media igual a 3.65 (véase tabla VI.409).

Tabla VI.409. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	335	3.89	.949
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	299	3.46	1.142
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	121	3.65	1.188

Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda

La dispersión de las puntuaciones en este apartado es más elevada, ya que las respuestas son más heterogéneas, todos los ítems tienen desviaciones típicas superiores o cercanas a 1 punto.

## 8.2. Análisis de regresión lineal múltiple.

Vamos a realizar este análisis tomando como criterio o variable dependiente a pronosticar la *satisfacción global con el docente* en la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda, y como variables predictoras o independientes los distintos componentes de la eficacia docente (*Interacción con el alumnado, Metodología, Obligaciones docentes-evaluación y Medios y Recursos*).

Este modelo viene expresado por la siguiente ecuación de regresión:

$$Y' = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k$$

Siendo:

$Y'$ : Criterio a predecir o variable dependiente (*satisfacción global*).

$X_1, X_2, X_3, \dots, X_k$ : Variables predictoras o independientes

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_k$ : Pesos o ponderaciones correspondientes a las variables predictoras o independientes

Ahora bien, los pronósticos  $Y'$  no siempre coincidirán exactamente con el valor real de  $Y$ , cuya diferencia se denomina como error de estimación:  $e=Y - Y'$ . Por tanto,  $Y = Y' + e$ , pudiendo expresarse el modelo del siguiente modo:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

El procedimiento utilizado ha sido el denominado *introducir*, en donde definimos previamente la variable dependiente (*estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura*, variable 25) y las independientes (*Interacción con el alumnado*, *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y *Medios y Recursos*, factores 1, 2, 3 y 4).

En la tabla VI.410, comprobamos como todas las variables solicitadas han sido admitidas, no eliminando ninguna de ellas, por lo que poseen poder de predicción.

Tabla VI.410. Variables introducidas / eliminadas. E. U. SAFA de Úbeda.

Variables introducidas/eliminadas			
Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología	.	Introducir

a. Todas las variables solicitadas introducidas  
b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

En la tabla VI.411, se presenta un resumen del modelo, en donde aparecen el valor del *coeficiente de correlación múltiple R*, el cual tiene un valor de  $R = 0.808$  el *coeficiente de determinación* ( $R^2 = d$ ) igual a 0.653, el *coeficiente de determinación ajustado o corregido* con un valor igual a 0.649, y por último, el *error típico de estimación*, que tiene un valor de 0.575.

Tabla VI.411. Resumen del modelo de regresión lineal múltiple. E. U. SAFA de Úbeda.

Resumen del modelo <sup>b</sup>				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.808 <sup>a</sup>	.653	.649	.575

- a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología  
b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Asimismo, en la tabla VI.412 presentamos un análisis de la varianza (ANOVA) para comprobar si existe una relación lineal entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. Puesto

que el valor de  $F$  es igual a 156.049 y la significación = 0.000, aceptamos la existencia de una relación lineal significativa (Visauta, 1997).

Tabla VI.412. Análisis de la varianza. E. U. SAFA de Úbeda.

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	206.303	4	51.576	156.049	.000 <sup>a</sup>
	Residual	109.399	331	.331		
	Total	315.702	335			

a. Variables predictoras: (Constante), Dimensión 4: Medios y Recursos, Dimensión 1: Interacción con el alumnado, Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación, Dimensión 2: Metodología

b. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

A continuación presentamos los coeficientes de regresión obtenidos (véase tabla VI.413), no estandarizados y estandarizados, dada su utilidad para interpretar la importancia de cada variable en el modelo para explicar la dependiente.

Tabla VI.413. Coeficientes de regresión, E. U. SAFA de Úbeda.

**Coeficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	-.655	.216		-3.037	.003
	Dimensión 1: Interacción con el alumnado	.450	.069	.356	6.496	.000
	Dimensión 2: Metodología	.356	.078	.276	4.552	.000
	Dimensión 3: Cumplimiento de obligaciones docentes y Evaluación	.156	.084	.100	1.864	.063
	Dimensión 4: Medios y Recursos	.215	.081	.158	2.652	.008

a. Variable dependiente: P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura

Por tanto la ecuación de regresión obtenida es igual a:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_k X_k + e$$

*SATISFACCIÓN GLOBAL CON EL DOCENTE: -0.655 + 0.356 \* Interacción con el alumnado + 0.276 \* Metodología + 0.100 \* Obligaciones docentes-evaluación + 0.158 \* Medios y Recursos + e*

La ecuación que acabamos de presentar indica que el Factor 1, *Interacción con el alumnado*, es la dimensión o variable independiente que predice en mayor medida la valoración global del docente en la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda, seguida por la *Metodología*, Factor 2. En tercer lugar de se encuentra los *Medios y Recursos*, Factor 4, y en último lugar, la dimensión relacionada con las *Obligaciones docentes-evaluación*, Factor 3.

En el gráfico VI.36 ofrecemos el comportamiento de los datos analizados frente a los datos obtenidos en el modelo de predicción para este Centro.

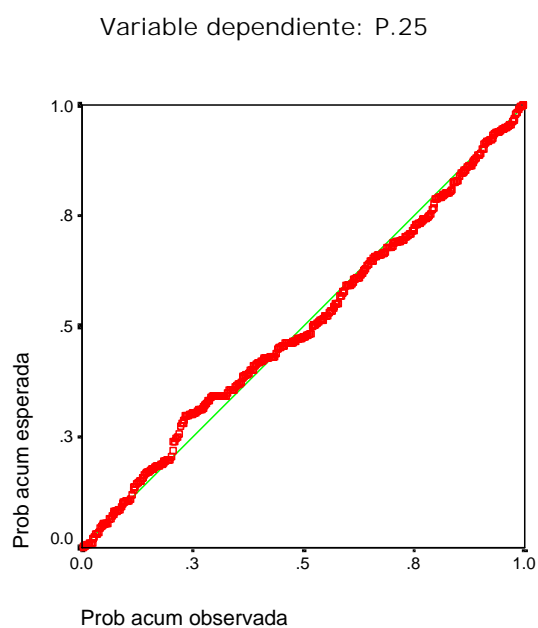


Gráfico VI.36. Gráfico P-P normal de regresión residuo tipificado.  
Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda.

### 8.3. Análisis de la varianza.

Vamos a realizar un análisis de la varianza (ANOVA) con la intención de establecer si existen diferencias significativas entre los grupos de la variable situacional *curso* de las asignaturas evaluadas, en relación con la *satisfacción global con el docente* (ítem 25), en la Escuela Universitaria de Profesorado "Sagrada Familia" de Úbeda. La variable *curso* va a ser considerada como variable predictoras o independiente y la *satisfacción global con el docente* actúa como variable dependiente o criterio.

Para realizar el ANOVA tenemos que delimitar los grupos que vamos a considerar la variable independientes (*curso*). Éstos reciben las denominaciones de grupo 1: asignaturas de primer curso y grupo 2: asignaturas de segundo curso. En la Escuela Universitaria Sagrada Familia no tenemos respuestas para asignaturas de tercer curso, ya que durante el mes de aplicación del instrumento el alumnado estaba realizando las prácticas de su titulación. Tampoco se valoraron asignaturas optativas ni de libre configuración, por lo que el número de grupos es igual a dos.

En la tabla VI.414 aparecen los resultados del análisis. Los grados de libertad para la variación inter-grupos son igual a 1 (número de grupos menos uno), para suma de cuadrados intra-grupos son 334 y los totales son 335.

Tabla VI.414. ANOVA. Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda.

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática o estimación varianza	F	Sig.
Satisfacción global con el docente	Inter-grupos	.049	1	.049	.052	.821
	Intra-grupos	315.654	334	.945		
	Total	315.702	335			

VI: Curso de la asignatura (grupo 1: primer curso, grupo 2: segundo curso)

VD: Satisfacción global con el docente.

Para considerar la variación, utilizamos el valor de la  $F$  de Fisher, para contrastar si existen diferencias significativas entre las dos estimaciones de la varianza. El resultado obtenido en la  $F$  experimental es igual a 0.052 (véase tabla VI.414). Para establecer si este valor indica la existencia de diferencias significativas debemos obtener el *valor crítico* de  $F$ , que para los grados de libertad dados, al nivel de significación 0.05, es igual a 3.84.

Al ser el valor de  $F$  experimental (0.052) menor que el *valor crítico de  $F$*  (3.84) necesario para que exista significación estadística, afirmamos que *no* hay diferencias significativas entre las variables *curso* y *satisfacción global*, ya que el valor de  $F$  experimental es menor al *valor crítico de  $F$* .

En este centro no ha sido posible realizar un ANOVA entre el *carácter* de las asignaturas y la *satisfacción global con el docente*, ya que todas las asignaturas encuestadas en la E. U. Sagrada Familia tenían carácter teórico-práctico, es decir los docentes encargados de ellas eran responsables, a la vez, de la teoría y la práctica.

#### 8.4. Resultados por titulaciones en la Escuela Universitaria "SAFA" de Úbeda.

##### 8.4.1. Maestro/a Especialidad en Educación Física.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.415. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	16	23.9
Segundo	51	76.1
Tercero	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

Tabla VI.416. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	67	100
Teórica	-	-
Práctica	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.417. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	67	4.31	.783
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	63	4.24	.797
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	67	4.06	.903
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	66	4.08	.865
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	66	4.26	.900
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	67	3.81	.941
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	67	3.82	.920
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	67	3.87	1.013
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	63	4.08	.829
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	60	3.63	1.041
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	67	3.79	1.038
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	66	3.94	.959
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	65	4.25	1.061
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	66	4.48	.685
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	67	3.84	1.024
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	67	4.07	.858
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	66	3.77	.925
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	66	3.85	.916
P.19 Sus clases están bien preparadas	67	4.21	.826
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	65	4.03	.918
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	67	4.31	.743
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	66	4.27	.669
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	66	4.23	.780
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	66	4.35	.794
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	67	4.10	1.032

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

Tabla VI.418. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.8353	.75967
Factor 2: Metodología	4.1296	.67237
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.2485	.53397
Factor 4: Medios y Recursos	3.9955	.59223
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.0311	.57449

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 419. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	-	-
21-40%	-	-
41-60%	3	4.5
61-80%	17	25.4
81-100%	47	70.1
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

Tabla VI.420. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	18	26.9
No	45	67.2
NS/NC	4	6.0

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

Tabla VI. 421. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	4	6.0
2 veces	5	7.5
3 veces	1	1.5
4 veces	1	1.5
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	56	83.6

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

Tabla VI.422. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	67	3.84	.898
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	63	3.48	1.134
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	37	3.78	.886

Maestro/a Especialidad en Educación Física, E. U. SAFA

#### 8.4.2. Maestro/a Especialidad en Educación Infantil.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.423. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Primero	47	31.1
Segundo	104	68.9
Tercero	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

Tabla VI.424. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	151	100.0
Teórica	-	-
Práctica	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.425. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	151	4.50	.738
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	137	4.09	.865
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	151	3.79	.921
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	150	3.65	.997
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	148	3.72	1.149
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	151	3.83	.943
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	151	4.03	.730
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	151	3.82	.880



P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	149	3.99	.951
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	146	3.57	.961
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	145	3.74	.979
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	151	3.79	1.041
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	150	3.97	.986
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	150	4.38	.864
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	151	3.87	.862
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	149	4.05	.914
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	131	3.45	1.047
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	135	3.70	.925
P.19 Sus clases están bien preparadas	151	4.00	.952
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	142	3.92	.908
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	150	4.10	.880
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	128	3.94	.811
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	131	3.92	.838
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	137	4.24	.743
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	145	3.99	.946

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

Tabla VI.426. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.8294	.69515
Factor 2: Metodología	3.9651	.75717
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.0257	.62613
Factor 4: Medios y Recursos	3.8525	.70777
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.8995	.61548

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 427. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	-	-
21-40%	-	-
41-60%	3	2.0
61-80%	30	19.9
81-100%	118	78.1
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

Tabla VI.428. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	10	6.6
No	136	90.1
NS/NC	5	3.3

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

Tabla VI. 429. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	2	1.3
2 veces	3	2.0
3 veces	1	.7
4 veces	-	-
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	145	96

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

Tabla VI.430. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	145	3.80	.887
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	122	3.26	1.104
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	40	3.60	1.317

Maestro/a Especialidad en Educación Infantil, E. U. SAFA

#### **8.4.3. Maestro/a Especialidad en Educación Musical.**

a) Datos situacionales.

Tabla VI.464. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	23	47.9
Segundo	25	52.1
Tercero	-	-
Cuarto	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

Tabla VI.465. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	48	100
Teórica	-	-
Práctica	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.431. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	48	4.69	.589
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	45	4.38	.936
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	48	4.50	.744
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	48	4.37	.761
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	48	4.27	.984
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	48	4.23	1.153
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	48	4.46	.824
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	48	4.38	1.024
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	47	4.47	.905
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	45	4.24	1.048
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	47	4.30	.931
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	48	4.48	.875
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	48	4.44	.943
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	47	4.79	.463
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	48	4.31	1.075
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	48	4.42	.846
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	45	4.09	1.019
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	48	4.17	.883
P.19 Sus clases están bien preparadas	48	4.58	.846
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	48	4.65	.635
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	48	4.79	.504
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	47	4.62	.677
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	48	4.62	.640
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	48	4.46	.967
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	48	4.42	1.007

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

Tabla VI.432. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	4.3396	.85656
Factor 2: Metodología	4.5139	.63844
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.5074	.52710
Factor 4: Medios y Recursos	4.3938	.56931
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.3962	.60150

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 433. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	-	-
21-40%	1	2.1
41-60%	2	4.2
61-80%	10	20.8
81-100%	35	72.9
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

Tabla VI.434. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	6	12.5
No	41	85.4
NS/NC	1	2.1

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

Tabla VI. 435. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. veces</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
1 vez	2	4.2
2 veces	2	4.2
3 veces	2	4.2
4 veces	-	-
5-10 veces	-	-
Más de 10	42	-
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

Tabla VI.436. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems n° 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	46	4.11	1.080
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	47	3.55	1.194
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	9	3.67	1.658

Maestro/a Especialidad en Educación Musical, E. U. SAFA

#### 8.4.4. Maestro/a Especialidad en Educación Primaria.

a) Datos situacionales.

Tabla VI.437. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	24	33.8
Segundo	47	66.2
Tercero	-	-
Cuarto	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

Tabla VI.438. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	71	100
Teórica	-	-
Práctica	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.439. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	71	4.42	.730
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	63	4.21	.845
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	71	4.20	.872
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	69	4.10	.942
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	70	4.16	.973
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	71	4.20	.786
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	71	4.32	.713

P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	71	4.15	.920
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	69	4.45	.718
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	69	3.91	.870
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	71	4.10	.881
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	71	4.01	1.049
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	71	4.01	.949
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	71	4.45	.650
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	70	4.03	.816
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	69	4.23	.877
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	64	3.80	1.072
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	69	3.80	.948
P.19 Sus clases están bien preparadas	71	4.10	1.016
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	71	4.14	.946
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	71	4.27	.861
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	65	4.11	.850
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	65	4.22	.780
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	66	4.30	.859
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	69	4.17	.874

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

Tabla VI.440. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

Dimensiones	Media	Desv. típ.
Factor 1: Interacción con el alumnado	4.1869	.67437
Factor 2: Metodología	4.1347	.72985
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.2263	.68295
Factor 4: Medios y Recursos	4.0061	.76838
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	4.1186	.64855

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 441. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

Asistencia a clase	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
0-20%	-	-
21-40%	-	-
41-60%	8	11.3
61-80%	21	29.6
81-100%	42	59.2
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

Tabla VI.442. Utilización de la tutoría.

Utilización tutoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Sí	3	4.2
No	65	91.5
NS/NC	3	4.2

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

Tabla VI. 443. Número de veces que ha utilizado la tutoría

Nº. veces	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
1 vez	1	1.4
2 veces	-	-
3 veces	-	-
4 veces	1	1.4
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	69	97.2

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

Tabla VI.444. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	70	3.96	1.028
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	61	3.72	1.127
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	31	3.48	1.235

Maestro/a Especialidad en Educación Primaria, E. U. SAFA

#### **8.4.5. Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera.**

Datos situacionales.

Tabla VI.445. Frecuencia y proporción de respuestas por cursos académicos.

Curso Académico	Frecuencia (n)	Porcentaje %
Primero	-	-
Segundo	7	100
Tercero	-	-
Cuarto	-	-
Optativa	-	-
Libre Configuración	-	-
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

Tabla VI.446. Carácter de las asignaturas.

Carácter de la asignatura	Número de respuestas	Porcentaje %
Teórico-práctica	7	100
Teórica	-	-
Práctica	-	-

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

b) Variables relacionadas con la evaluación de la docencia.

Tabla VI.447. Estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la eficacia docente.

Ítems	N	Media	Desv. típ.
P.1 El profesor ha cumplido el horario de clase	7	4.57	.535
P.2 El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría	7	4.29	.756
P.3 El programa se define con claridad (metodología y contenidos)	7	3.86	1.464
P.4 El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema	7	3.43	1.134
P.5 El método de evaluación ha sido conocido con suficiente antelación	7	4.29	.951
P.6 El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado	7	3.86	1.345
P.7 El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda	7	4.29	.951
P.8 El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase	7	3.86	1.464
P.9 Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado	7	4.14	.900
P.10 El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura	7	3.29	1.704
P.11 El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura	7	3.86	1.345
P.12 El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia	7	3.86	1.069
P.13 El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas	7	3.86	1.215
P.14 El profesor domina la asignatura que imparte	7	4.71	.756
P.15 La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a la asignatura	7	3.14	1.773
P.16 Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados	7	4.00	1.155
P.17 El material técnico y de laboratorio es el apropiado	7	3.57	1.134
P.18 La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil	7	3.71	1.113
P.19 Sus clases están bien preparadas	7	3.86	.900
P.20 Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura	7	4.14	1.069
P.21 El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado	7	4.57	.535
P.22 Los exámenes se ajustan a los objetivos y a los contenidos trabajados	7	3.71	1.380
P.23 El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura	7	3.86	1.464
P.24 El sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado	7	4.29	1.113
P.25 Estoy satisfecho respecto al profesor de la asignatura	7	4.00	1.291

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA



Tabla VI.448. Estadísticos descriptivos por factores y valoración global.

<b>Dimensiones</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Factor 1: Interacción con el alumnado	3.8810	1.18523
Factor 2: Metodología	3.8810	1.06160
Factor 3: Obligaciones Docentes y Evaluación	4.1837	.70814
Factor 4: Medios y Recursos	3.8286	.92685
VALORACIÓN MEDIA GLOBAL	3.9615	.93168

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

c) Variables relacionadas con la propia actuación como estudiante.

Tabla VI. 449. Nivel de asistencia a clase del alumnado.

<b>Asistencia a clase</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
0-20%	-	-
21-40%	-	-
41-60%	-	-
61-80%	-	-
81-100%	7	100
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

Tabla VI.450. Utilización de la tutoría.

<b>Utilización tutoría</b>	<b>Frecuencia (n)</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Sí	1	14.3
No	6	85.7
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

Tabla VI. 451. Número de veces que ha utilizado la tutoría

<b>Nº. Veces</b>	<b>Frecuencia n)</b>	<b>Porcentaje %)</b>
1 vez	-	-
2 veces	1	14.3
3 veces	-	-
4 veces	-	-
5-10 veces	-	-
Más de 10	-	-
NS/NC	-	-

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

Tabla VI.452. Estadísticos descriptivos (medias y desv. típicas) ítems nº 27, 28 y 30.

<b>Ítems</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
P.27 El planteamiento docente de la asignatura fomenta el trabajo personal	7	4.14	.900
P.28 Acceso a la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas	6	4.00	1.265
P.30 Nivel de satisfacción con la tutoría	4	4.25	.957

Maestro/a Especialidad en Lengua Extranjera, E. U. SAFA

## **CAPÍTULO VII.**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El estudio realizado ha procurado alcanzar los objetivos planteados y podrá servir de ayuda en el proceso de evaluación institucional de las titulaciones de la Universidad de Jaén dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad.

La información obtenida ha hecho posible un mayor conocimiento de la enseñanza, en concreto de la docencia, siendo de utilidad tanto para los comités de autoevaluación de las titulaciones como para los centros o facultades donde éstas se imparten, así como a los órganos de gobierno de la Universidad de Jaén en la toma de decisiones.

Presentamos las conclusiones diferenciándolas en función del problema planteado y de los objetivos establecidos en el diseño de la investigación.

El primer objetivo planteado, **construir un instrumento de recogida de información válido y fiable que nos permita evaluar la opinión del alumnado sobre la docencia universitaria y que esté adaptado a nuestro contexto**, ha sido cumplido satisfactoriamente, ya que hemos elaborado un cuestionario en el que se ha procurado conseguir la validez de contenido y la validez aparente, a través de la revisión bibliográfica y, fundamentalmente, con la opinión de jueces expertos (catedráticos del área de conocimiento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y el Equipo de Gobierno de la Universidad de Jaén). La validez de constructo se ha procurado mediante la realización de un análisis factorial de las cuestiones que evalúan la docencia universitaria. El valor de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin obtenido (0.969) nos permite considerar que este análisis es un procedimiento adecuado, al estar su valor próximo a la unidad.

“El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach obtenido para el total de los ítems que valoran la docencia es igual a 0.9631, con un nivel de confianza del 95%. En el Factor I: Interacción con el alumnado, el coeficiente de fiabilidad obtenido es igual a 0,9225; en el Factor II: Metodología, el coeficiente obtenido es igual a 0,9053; en el Factor III: Obligaciones Docentes-Evaluación, es igual a 0,8747; y en el Factor IV: Medios y recursos, el coeficiente es igual a 0,7783. Por tanto consideramos que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de la consistencia interna resulta elevada”.

Por tanto, este instrumento, un cuestionario construido *ad hoc*, constituye una herramienta útil, válida y fiable para evaluar la docencia universitaria en nuestro contexto. Con pequeñas modificaciones del mismo, en los diferentes contextos de aplicación, el cuestionario podría ser empleado en otras universidades españolas.

El segundo de los objetivos propone **determinar cuáles son las principales dimensiones de la docencia universitaria**. Para establecer los principales componentes de ésta hemos empleado los resultados obtenidos en el análisis factorial, el cual nos ofrece que en las variables consideradas para

evaluar la docencia universitaria hay cuatro factores o dimensiones que explican el 64.777% de la varianza total. Éstas son consideradas como las principales dimensiones de la docencia universitaria. Las analizamos brevemente:

- *Interacción con el alumnado*, éste es el factor que explica el mayor porcentaje de la varianza de la muestra (50.352%). Contempla ítems basados en las relaciones que se dan en el aula entre el alumnado y el profesorado.
- El segundo factor recibe el nombre de *Metodología*, está compuesto de ítems relacionados con la manera en que el profesorado imparte las asignaturas. En él se explica el 5.733% de la varianza de la muestra.
- El tercer factor recibe el nombre de *Obligaciones docentes-evaluación*. Explica el 4.507% de la varianza y está compuesto por ítems que valoran la asistencia a clase de los docentes, cumplimiento de las tutorías, criterios de evaluación, etc.
- La cuarta dimensión es denominada *Medios y Recursos*, en ella se evalúan los medios y recursos empleados por los docentes. Es la que menos proporción de la varianza explica (4.185%).

El siguiente de los objetivos de la investigación plantea **conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que en ella se imparte**. Para contestar a las demandas formuladas en él analizamos los resultados más relevantes entre los obtenidos para el total de la muestra sin diferenciar entre las distintas facultades o centros.

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es en la que más respuestas hemos obtenido (28.97%), seguida de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas con un 24.83%, Facultad de Ciencias Experimentales con un 18.32%, Escuela Politécnica Superior de Jaén con un 15.96%, Escuela Universitaria Politécnica de Linares con un 7.44%, Escuela Universitaria de Trabajo Social con un 2.92% y finalmente la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda con un 1.52% de las respuestas obtenidas.

El 37.5% de las encuestas corresponden a estudiantes de primer curso, el 28% son de segundo, el 18.4% de tercero y un 8.6% son de cuarto. El porcentaje de asignaturas optativas es del 6.6% y un 0.8% de las respuestas son de asignaturas de libre configuración. Es importante recordar que en los estudios de segundo ciclo (Psicopedagogía, Ingeniería en Organización Industrial y Geodesia y Cartografía) los cursos académicos reciben la denominación de primero y segundo.

El carácter de las asignaturas es teórico – práctico en la mayoría de los casos (66.2%), es decir el profesorado encargado de la parte teórica y práctica es el mismo. Las materias teóricas son el 21.7% y las asignaturas en las que un docente se encarga de la parte práctica son el 12.1%.

Entre las variables que miden la docencia, las mejores valoradas son la número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clases*, con una media igual a 4.28; seguida de la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con valoración media de 4.26; y en tercer lugar la cuestión número 24, *el sistema de evaluación permite revisión por parte del alumnado* (media igual a 4.07).

La variable que va a ser considerada como criterio, *valoración o satisfacción global con el profesor de la asignatura evaluada*, obtiene una puntuación media en el total de la muestra de 3.77.

Las variables con menor valoración entre la muestra han sido la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura* (media igual a 3.31), la número 11, *el profesor ha contribuido a*

que comprenda la importancia de la asignatura (media igual a 3.41) y la número 17, el material técnico y de laboratorio es el adecuado, con una valoración media de 3.43. Estas tres variables han sido las menos valoradas en la mayoría de centros o facultades.

La dimensión que ha recibido una mayor valoración ha sido la tercera, *Obligaciones docentes-evaluación* (media igual a 3.9415), seguido de la segunda dimensión, *Metodología* (media igual a 3.8347), en tercer lugar está la cuarta de las dimensiones, *Medios y Recursos* (valoración media de 3.6983), y en último lugar la primera dimensión, *Interacción con el alumnado* (media igual a 3.5878). La valoración media global de todo el cuestionario podemos considerarla como elevada al tener un valor igual a 3.7513.

La dispersión de las puntuaciones, en función de su desviación típica, más elevada se encuentra en la primera dimensión o factor 1, *Interacción con el alumnado*, que es el posee la menor puntuación media, seguida de la dimensión 2, *Metodología*, la dimensión cuatro, *Medios y Recursos*, y en cuarto lugar la tercera dimensión, *Obligaciones docentes-evaluación*, que es la más valorada por los estudiantes.

Entre las variables relacionadas con la propia actuación del estudiante es oportuno destacar que un 68.2% de la muestra afirma asistir a clase entre un 81-100% de las ocasiones, mientras que solo un 1.2% de los encuestados casi nunca va a las aulas.

Un 28.6% de los estudiantes utiliza la tutoría, y entre los que utilizan, un 9% lo ha hecho 1 vez, un 7.5% dos veces, un 4.1% 3 veces, un 1.7% 4 veces, un 2.5% de 5 a 10 veces y un 0.4% asistió a ésta en más de 10 ocasiones. A pesar del bajo nivel de asistencia a la misma la satisfacción con la tutoría tiene un valoración media de 3.63.

Para conseguir lo que nos proponemos en el cuarto objetivo de la investigación, **establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en nuestra Universidad**, hemos realizado un análisis de regresión lineal múltiple con la intención de pronosticar que variable de las cuatro consideras, cada una de las dimensiones o factores del cuestionario, es la que más peso tiene en la valoración global de la docencia. Los datos del estudio de regresión para el total de la muestra nos indican que la dimensión que más predice la valoración global del docente es el factor 1, *Interacción con el alumnado*, seguido de la *Metodología* (factor 2), las *Obligaciones docentes-evaluación* (factor 3) y en cuarto lugar, los *Medios y recursos* (factor 4).

La ecuación de regresión nos ofrece una conclusión que es importante destacar. El orden de predicción de cada uno de los factores, considerados como variables predictoras o independientes, coincide con el orden en que estos factores explicaban la varianza en el análisis factorial. Es decir, la *Interacción con el alumnado*, es el factor que más predice la *valoración global de la docencia* y el que más varianza explica. Sin embargo es el factor menos valorado de los cuatro al poseer la menor puntuación media. El factor 2, el Factor 3 y el Factor 4, son los que predicen la *valoración global de la docencia* en segundo, tercero y cuarto lugar; al igual que ocurría con la proporción de varianza que cada uno de ellos explicaban.

En relación con el quinto objetivo de la investigación, **determinar si existen diferencias significativas entre las variables situacionales carácter y curso de la asignaturas con la satisfacción global con el profesorado en la Universidad de Jaén**, hemos utilizado un análisis de la varianza para calcular si hay diferencias significativas o no entre los grupos de estas variables.

En el primer par de variables, *carácter de la asignaturas* y la *satisfacción global con la docencia*, existen diferencias significativas (a nivel 0.05) entre el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas) y en el grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas).

En el segundo de los ANOVA, *curso* y la *satisfacción global*, hay diferencias significativas en el grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), en el grupo 2 (asignaturas segundo curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), en el grupo 3 (asignaturas tercer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y en el grupo 4 (asignaturas cuarto curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

Los objetivos sexto: **conocer y analizar la opinión del alumnado de la Universidad de Jaén sobre la docencia que se imparte en cada una de las facultades o centros y en cada una de las titulaciones evaluadas**; séptimo: **establecer las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia universitaria en cada facultad o centro**; y octavo: **Determinar si existen diferencias significativas entre las variables situacionales carácter y curso de las asignaturas, con la satisfacción global con el profesorado, en cada centro o facultad**; van a ser analizados de forma conjunta.

Lo hacemos de esta manera por ser de mayor utilidad valorar las opiniones de los estudiantes en las titulaciones, y a la vez, establecer cuáles son las dimensiones que más predicen la calidad de la docencia, así como, valorar la existencia de diferencias significativas entre *carácter* y *curso* de las asignaturas con la *satisfacción global* con el docente, en cada centro o facultad.

Las facultades y centros encuestadas han sido 7 y hemos obtenido respuesta de 39 titulaciones (véase anexo 1). La valoración media del cuestionario más elevada se ha obtenido en la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda (media global igual a 4.0409), seguida de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Linares (3.8776), la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (3.8460), la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (3.7929), la Escuela Universitaria Politécnica de Linares (3.7135), la Facultad de Ciencias Experimentales (3.6324) y la Escuela Politécnica Superior de Jaén (3.6767). Salvo en la primera, las puntuaciones medias están muy próximas entre los diferentes centros o facultades.

Las titulaciones que han recibido una mayor valoración media por parte el alumnado han sido: Maestro/a especialidad en Educación Musical de la E. U. Sagrada Familia (valoración media global igual a 4.3962), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Química Industrial de la E. U. Politécnica de Linares (4.1483), Maestro/a especialidad en Educación Primaria de la E. U. Sagrada Familia (4.1186) y Maestro/a especialidad en Educación Musical de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (4.1001).

En la **Facultad de Ciencias Experimentales** las valoraciones medias para cada una de las titulaciones son las siguientes. La licenciatura en Química ha obtenido una puntuación media de 3.9299, la diplomatura en Estadística 3.8443, la licenciatura en Ciencias Ambientales 3.6170 y la licenciatura en Biología 3.5428.

En esta Facultad las variables menos consideradas son la número 10 y la número 11 (medias igual a 3.24 y 3.34, respectivamente), relacionadas con la contribución del profesorado a que le guste la asignatura al alumnado y a que comprendan su importancia. Las más valoradas son la número 1, *el profesorado ha cumplido el horario de clase*, número 14, *el profesorado domina las asignaturas que*

*imparte*, y la número 24, *el sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado* (puntuaciones medias de 4.30, 4.15 y 4.09, respectivamente), las cuales coinciden con las más consideradas en el total de la muestra encuestada.

El factor con mayor puntuación media de la Facultad de Ciencias Experimentales es el tercero, *Obligaciones docentes-evaluación* (3.8465), seguido de la *Metodología* (3.7169), *Medios y Recursos* (3.5569) y en último lugar la *Interacción con el alumnado* (3.4720).

El alumnado de esta Facultad asiste a clase en una proporción elevada, un 73.4% manifiesta ir a clase en más de un 80% de las ocasiones. Un 21.6% utiliza las tutorías y la satisfacción con ellas tiene una valoración media igual a 3.52.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones no muy elevadas (medias iguales a 3.35 y 3.37, respectivamente).

La dimensión que más predice la valoración global de la docencia en esta facultad, según el análisis de regresión, es la *Metodología*, seguida de la *Interacción con el alumnado*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*. En relación al poder de predicción, los resultados en esta Facultad no se comportan de la misma manera que en total de la muestra.

Consideramos que existen diferencias significativas (a nivel 0.05) al realizar un análisis de la varianza entre la variable *carácter* de la asignatura y la *satisfacción global con la docencia*, en esta Facultad, en el grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas).

En el otro par de variables analizadas a través de un ANOVA, *curso* de la asignatura y la *satisfacción global con el docente*, existen diferencias significativas en el grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y en el grupo 2 (asignaturas segundo curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

En la **Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas** hemos obtenido las siguientes puntuaciones medias en cada una de sus titulaciones. La licenciatura en Derecho ha obtenido una puntuación media de 3.9414, la diplomatura en Relaciones Laborales 3.8306, la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas 3.7559, la diplomatura en Ciencias Empresariales 3.7390 y la diplomatura en Gestión y Administración Pública 3.6340.

En esta Facultad, las variables menos consideradas son la número 10, la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, (medias igual a 3.33, 3.43 y 3.40, respectivamente). Las más valoradas son las número 1, *el profesorado ha cumplido el horario de clase*, número 14, *el profesorado domina las asignaturas que imparte*, y la número 24, *el sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado* (puntuaciones medias de 4.19, 4.32 y 4.05, respectivamente), las cuales coinciden con las más consideradas en el total de la muestra encuestada.

El factor con mayor puntuación de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídica es el relacionado con las *Obligaciones docentes-evaluación* (3.9420), seguido de la *Metodología* (3.8963), *Medios y Recursos* (3.7597) y en último lugar la *Interacción con el alumnado* (3.6410).

El alumnado de esta Facultad asiste a clase de forma regular, un 64.5% manifiesta ir a clase en más de un 80% de las ocasiones. Un 22% utiliza las tutorías y la satisfacción con ellas tiene una valoración media igual a 3.58.



Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones medias iguales a 3.53 y 3.61, respectivamente.

Al estudiar los resultados del análisis de regresión apreciamos que la dimensión que más predice la valoración global de la docencia en esta facultad es la *Metodología*, seguida de la *Interacción con el alumnado*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*. En relación al poder de predicción, los resultados en esta Facultad se comportan de manera diferente al total de la muestra, ya que en ésta la predicción mayor está en la *Metodología* en lugar de la *Interacción con el alumnado*, al igual que ocurría en la Facultad de Ciencias Experimentales.

Al realizar un análisis de la varianza consideramos que *no* existen diferencias significativas (nivel 0.05) entre la variable *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente* en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Pero *si* existen diferencias significativas entre la variable *curso* y la *satisfacción global con el docente* en el grupo 1 (asignaturas de primer curso) con el grupo 4 (asignaturas cuarto curso) y en el grupo 3 (asignaturas tercer curso) con el grupo 4 (asignaturas cuarto curso).

En la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación** hemos obtenido las siguientes puntuaciones medias en cada una de sus titulaciones. La titulación de Maestro/a especialidad en Educación Musical es la que ha obtenido la mayor valoración media de la Facultad con un puntuación de 4.1001, seguida de la licenciatura en Filología Hispánica con una media de 4.0078, Maestro/a especialidad en Educación Física (3.9972), licenciatura en Psicopedagogía (3.9871), Maestro/a especialidad en Educación Primaria (3.9382), Maestro/a especialidad en Educación Infantil (3.9067), licenciatura en Filología Inglesa (3.8412), licenciatura en Humanidades (3.8083), Maestro/a especialidad en Lengua Extranjera (3.7957) y la licenciatura en Psicología (3.6985).

En esta Facultad, las variables menos consideradas son la número 10, la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado* (medias igual a 3.34, 3.47 y 3.52, respectivamente). Las más valoradas son las número 1, *el profesorado ha cumplido el horario de clase*, número 14, *el profesorado domina las asignaturas que imparte*, y la número 24, *el sistema de evaluación permite la revisión por parte del alumnado* 14 y 24 (puntuaciones medias de 4.36, 4.36 y 4.20, respectivamente), las cuales coinciden con las más consideradas en el total de la muestra.

El factor con mayor puntuación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es el relacionado con las *Obligaciones docentes-evaluación* (4.0363), seguido de la *Metodología* (3.9225), *Medios y Recursos* (3.8246) y en último lugar la *Interacción con el alumnado* (3.6692).

El alumnado de esta Facultad asiste a clase de forma regular, un 66.8% manifiesta ir a clase en más de un 80% de las ocasiones. Un 35.1% utiliza las tutorías siendo esta proporción superior a la de otras facultades o centros. La satisfacción con la tutoría tiene una valoración media igual a 3.77.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones medias iguales a 3.57 y 3.58, respectivamente.

La dimensión que más predice la valoración global de la docencia en esta Facultad, según el análisis de regresión lineal múltiple, es la *Interacción con el alumnado*, seguida de la *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*. En relación al poder de predicción, los resultados en esta Facultad se comportan de forma similar al total de la muestra.

Entre la variable situacional *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente*, contempladas en el primer de los ANOVA, existen diferencias significativas al nivel considerado (0.05) en el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 2 (asignaturas teóricas).

En el segundo ANOVA, relación entre *curso* y la *satisfacción global con el docente*, hay diferencias significativas en el grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas), en el grupo 3 (asignaturas de tercer curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas) y en grupo 4 (asignaturas cuarto curso) con el grupo 5 (asignaturas optativas).

En la **Escuela Politécnica Superior de Jaén** hemos obtenido las siguientes puntuaciones medias en cada una de sus titulaciones. La Ingeniería en Organización Industrial es la más valorada en este Centro con una media de 3.8292, seguida de la Ingeniería en Geodesia y Cartografía con una media igual a 3.7265, Ingeniería Técnica en Topografía (3.7203), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electrónica Industrial (3.6947), Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad (3.6235), Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (3.5372) y Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica (3.4826).

En este Centro, las variables menos consideradas son la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, medias igual a 3.21, 3.27 y 3.25, respectivamente. Las más valoradas son las número 1, *el profesorado ha cumplido el horario de clase* y la número 14, *el profesorado domina las asignaturas que imparte*, con puntuaciones medias de 4.22 y 4.12.

El factor con mayor puntuación de la Escuela Politécnica Superior es el relacionado con las *Obligaciones docentes-evaluación* (3.8419), seguido de la *Metodología* (3.7005), *Medios y Recursos* (3.5213) y en último lugar está la *Interacción con el alumnado* (3.4330).

El alumnado de este Centro asiste a clase de forma regular, un 70.5% manifiesta ir a clase en más de un 80% de las ocasiones. Un 35.3% utiliza las tutorías, siendo el alumnado que más las usa de toda la Universidad de Jaén. La satisfacción con ellas tiene una valoración media igual a 3.54.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones no muy elevadas con medias iguales a 3.41 y 3.39.

La dimensión que más predice la valoración global de la docencia en este centro, según los datos obtenidos en el análisis de regresión, es la relacionada con la *Interacción con el alumnado*, seguida de la *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*. En relación al poder de predicción, los resultados en este Centro se comportan de manera similar al total de la muestra.

Al realizar un análisis de la varianza entre la variable situacional *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente*, en este Centro, existen diferencias significativas al nivel considerado (0.05) en el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas) y en el grupo 2 (asignaturas teóricas) con el grupo 3 (asignaturas prácticas).

En el segundo ANOVA, relación entre *curso* y la *satisfacción global con el docente* hay diferencias significativas en el grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas) y en el grupo 2 (asignaturas de segundo curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas).

La **Escuela Universitaria Politécnica de Linares** ha obtenido las siguientes puntuaciones medias en cada una de sus titulaciones. La Ingeniería Técnica Industrial en Química Industrial es la más valorada en este Centro, siendo la segunda más considerada de la Universidad de Jaén con una media de 4.1483; seguida de la Ingeniería Técnica de Minas especialidad en Sondeos y Prospecciones Mineras con una media igual a 4.0228; Ingeniería Técnica de Minas especialidad en Explotación de Minas (3.9941); Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica (3.7710); Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad (3.6760); Ingeniería Técnica de Minas especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos (3.6454) y la Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones especialidad en Telemática (3.6204).

Las variables menos consideradas son la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado* (medias igual a 3.32, 3.47 y 3.41). Las más valoradas son la número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, número 2, *el profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría*, y la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con puntuaciones medias de 4.22, 4.02 y 4.19, respectivamente.

El factor con mayor puntuación de la Escuela Universitaria Politécnica es el relacionado con las *Obligaciones docentes-evaluación* (3.9077), seguido de la *Metodología* (3.7670), *Medios y Recursos* (3.6175) y en último lugar se sitúa la *Interacción con el alumnado* (3.5698).

El alumnado de este Centro asiste a clase de forma regular, un 70.1% manifiesta ir a clase en más de un 80% de las ocasiones. Un 31% utiliza las tutorías y la satisfacción con ellas tiene una valoración media igual a 3.60.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones con medias iguales a 3.49 y 3.61.

Según el análisis de regresión, la dimensión que más predice la valoración global de la docencia en este centro es la *Interacción con el alumnado*, seguida de la *Metodología*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*. En relación al poder de predicción, los resultados en este Centro son similares a los del total de la Universidad.

En el análisis de la varianza calculado entre la variable situacional *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente* en este Centro, existen diferencias significativas al nivel considerado (0.05) en el grupo 1 (asignaturas teórico-prácticas) con el grupo 2 (asignaturas teóricas) .

En el segundo ANOVA, relación entre *curso* y la *satisfacción global con el docente* hay diferencias significativas en el grupo 1 (asignaturas primer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas) y en el grupo 3 (asignaturas de tercer curso) con el grupo 4 (asignaturas optativas).

En la **Escuela Universitaria de Trabajo Social** obtenemos una puntuación media en la diplomatura de Trabajo Social de 3.8776. Las variables menos consideradas son la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, la número 11, *el profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el adecuado*, medias igual a 3.51, 3.63 y 3.43, respectivamente. Las más valoradas son las número 1, *el profesor ha cumplid el horario de clase* y la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, ambas con la misma puntuación media de 4.34.

El factor con mayor valoración de la Escuela de Trabajo Social es el relacionado con las *Obligaciones docentes-evaluación* (4.0755), seguido de la *Metodología* (3.9370), *Medios y Recursos* (3.8126) y en último lugar la *Interacción con el alumnado* (3.7584).

El alumnado de este Centro asiste a clase de forma regular en un 62.6% de los casos. Un 30.1% utiliza las tutorías, teniendo la valoración de la satisfacción con la tutoría una media igual a 3.63.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones con medias iguales a 3.65 y 3.56, respectivamente.

Con el análisis de regresión realizado consideramos que la dimensión que más predice la valoración global de la docencia en este centro es la *Metodología*, seguida de la *Interacción con el alumnado*, *Obligaciones docentes-evaluación* y los *Medios y Recursos*.

Al realizar un análisis de la varianza entre la variable situacional *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente* en este Centro, consideramos que existen diferencias entre las variables y ésta se da entre los dos únicos grupos indicados de la variable independiente. En el segundo ANOVA, relación entre *curso* y la *satisfacción global con el docente*, no hay diferencias significativas al nivel considerado.

La **Escuela Universitaria Sagrada Familia** tiene la mayor valoración media entre todas las facultades y centros de la Universidad de Jaén. La titulación con la mayor puntuación media es Maestro/a especialidad en Educación Musical (4.3962), la más alta de todos los estudios de nuestra Universidad. En segundo lugar está Maestro/a especialidad en Educación Primaria (4.1186), seguida de Maestro/a especialidad en Educación Física (4.0311), Maestro/a especialidad en Lengua Extranjera (3.9615) y finalmente Maestro/a especialidad en Educación infantil (3.8995).

En este Centro, las variables menos consideradas son la número 10, *el profesor ha contribuido a que me guste la asignatura*, y la número 17, *el material técnico y de laboratorio es el apropiado*, con medias iguales a 3.74 y 3.68, respectivamente. A pesar de ser estas dos cuestiones las dos menos valoradas obtienen puntuaciones superiores a bastantes de las variables de otros centros o facultades. Las cuestiones más valoradas son las número 1, *el profesor ha cumplido el horario de clase*, y la número 14, *el profesor domina la asignatura que imparte*, con puntuaciones medias iguales a 4.47 y 4.48.

El factor con mayor puntuación de la Escuela Politécnica Superior es el basado en las *Obligaciones docentes-evaluación* (4.1810), seguido de la *Metodología* (4.1070), *Medios y Recursos* (3.9871) y en último lugar la *Interacción con el alumnado* (3.9766). Todos poseen puntuaciones muy elevadas y a su vez tienen poca dispersión en sus puntuaciones.

El 72.4% del alumnado de este Centro asiste a clase de forma regular (81-100%). Solo un 11% utiliza las tutorías, siendo la proporción más baja de toda la Universidad (recordemos que el 28.6% de la muestra total utiliza la tutoría). La valoración de la satisfacción con la tutoría tiene una media igual a 3.65.

Las cuestiones relacionadas con la propia actuación como estudiantes, trabajo personal y acceso en la biblioteca a los materiales, han obtenido puntuaciones con medias iguales a 3.89 y 3.46.

La dimensión que más predice la valoración global de la docencia, según el análisis de regresión, es la *Interacción con el alumnado*, seguida de la *Metodología*, los *Medios y Recursos* y por último las *Obligaciones docentes-evaluación*. Este es el único centro en el que la dimensión *Medios y Recursos* no es

la que menos predice la valoración global de la docencia, sino que es la dimensión *Obligaciones docentes-evaluación*.

En el análisis de la varianza calculado entre la variable situacional *carácter de la asignatura* y la *satisfacción global con el docente* en este Centro, no existen diferencias significativas al nivel considerado (0.05).

En la Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda no ha sido posible realizar un análisis de la varianza entre el *carácter* de la asignatura y la *satisfacción global con la docencia*, ya que todas las asignaturas encuestadas eran de carácter teórico-práctico, por tanto no podemos calcular la significatividad de la relación al haber solo un grupo (asignaturas teórico-prácticas).

No queremos finalizar las conclusiones de nuestra investigación sin aportar una reflexión final. Es necesario analizar como el papel de los docentes universitarios parece estar cambiando, prestándose mayor atención a aspectos que hasta hace pocos años pasaban desapercibidos. En una reciente investigación dirigida por Álvarez Rojo (2000) se establece que el perfil deseable del profesorado universitario podría sintetizarse en las siguientes características: motivador y entregado a su trabajo como docente, posibilitador de una metodología activa que permita que sea el alumnado el protagonista de su aprendizaje, potenciador del trabajo en grupo, el debate, la discusión y la cooperación y él que emplee todo tipo de recursos audiovisuales y tecnológicos.

El docente universitario ha de asumir una capacitación formativa y una mayor implicación en procesos de orientación, de desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios. En este sentido, Álvarez, García y Gil (1999b, p. 447) y Rodríguez (2002, p. 58) consideran que el concepto de docencia ha cambiado con la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad. El profesorado universitario debe adaptarse a estas nuevas demandas situándose en una actitud flexible de cambio continuo.

Por ello, a pesar de que las encuestas al alumnado son un elemento imprescindible en el proceso de evaluación de la docencia, tienen que ser complementadas con otras fuentes de información. Con los resultados de los cuestionarios podemos conocer el grado en que el profesorado interactúa con el alumnado, la valoración de la metodología, el nivel de cumplimiento de las obligaciones docentes, si se emplean medios y recursos en las clases, etc. Pero es preciso recoger información sobre qué estrategias, procedimientos, técnicas o actividades emplea el docente.

En futuros trabajos sería de utilidad combinar metodologías que combinen procedimientos basados en la estadística multivariante, como el presentado, con otros basados en procedimientos cualitativos, para complementarlos metodológicamente.

Somos conscientes de que si la comunidad universitaria no asume la necesidad de disponer de mecanismos de evaluación de la enseñanza, y en concreto de la docencia, que alcancen a todos los niveles, no podremos hablar de enseñanza de calidad en las universidades. Consideramos que en esta tarea queda mucho por hacer, pero somos los investigadores y los docentes universitarios los que tenemos que dar los primeros pasos estimulando el debate, acercándolo a los diversos colectivos implicados y aportando alternativas. Este trabajo intenta ser una modesta aportación en ese camino.

## BIBLIOGRAFÍA

## 1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Abalde, E., Salvador de, X., González, R. y Muñoz, J. M. (1995). Análisis de la docencia universitaria por los alumnos de la universidad de La Coruña (1993-94). En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 289-292). Valencia: AIDIPE.

Abbot, R. D., Wulff, D. H., Nyquist, J. D. y Hess, C W. (1990). Satisfaction with processes of collecting student opinions about instruction: The student perspective. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 201-206.

Abrami, P. C. (1985). Dimensions of effective college instruction. *Review of Higher Education*, 8, 211-228.

Abrami, P. C. (1988). SEEQ and yet shall find: A review of Marsh 's "Student evaluations of university teaching. *Instructional Evaluation*, 9 (2), 19-27.

Abrami, P. C. (1989a). How Should We Use Student Ratings to Evaluate Teaching? *Research in Higher Education*, 30 (2), 221-227.

Abrami, P. C. (1989b). SEEQing the truth about student ratings of instruction. *Educational Researcher*, 18 (1), 43-45.

Abrami, P. C. y d'Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personal decisions. En M., Theall y J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: issues for improving practice* (pp. 97-111). New Directions for Teaching and Learning.

Abrami, P. C. y d'Apollonia, S. y Rosenfield, S. (1993). The dimensionality of student ratings of instruction: Introductory remarks. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA.

Abrami, P. C., Cohen, P. A. y d' Apollonia (1990). Validity of Student Ratings of Instruction: GAT we know and what do not. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 219-231.

Abrami, P.C., Leventhal, L. y Dickens, W. J. (1981). Multidimensionality of student ratings of instruction. *Instructional Evaluation*, 6 (1), 12-17.

Aleamoni, L. M. (1978a). The usefulness of student Evaluations in Improving College Teaching. *Instructional Science*, 7, 95-105.

Aleamoni, L. M. (1978b). Development and factorial validation of the Arizona Course/Instructor Evaluation Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1063-1067.

Aleamoni, L. M. (1981). Student Ratings of Instruction. En J. Millman (Eds.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.

Aleamoni, L. M. y Yimer, M. (1974). *Graduating Señor Rating's Relationship to Coleague Rating, Research Productivity, and Academic Rank in Rating Instructional Effectiveness*. Urbana: Office of Instructional Resources, Measurement and Research Division, University of Illinois.

Álvarez, F. (1994). *Estadística aplicada: fundamentos teóricos y ejemplos comentados (aplicaciones prácticas con ordenadores)*. Cádiz: Mignon.

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.

Álvarez, V. (1999). *Profundizando en la calidad de la enseñanza: aportaciones de los profesores mejor evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones – Vicerrectorado de Calidad – ICE de la Universidad de Sevilla.

Álvarez, V. (2000). *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Álvarez, V. y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro, *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa* (pp. 215-248). Archidona (Málaga): Aljibe.

Álvarez, V. y Lázaro, A. (2002). *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Álvarez, V. y Rodríguez, J. (2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 16, 7-20.

Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (1999a). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 445-463.

Álvarez, V., García, E. y Gil, J. (1999b). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.



Amaral, A. (1995). *Mobility: from the Middle Ages to Maastricht*. Ponencia al *EU Seminar Higher Education and the National State*. Universitiet van Twente: Eschede.

Aparicio, J. J. (1991). Criterios de calidad en la investigación y enseñanza universitaria. Ponencia presentada al *I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria*. Puerto de Santa María (Cádiz), 6-8 marzo.

Aparicio, J. J., Tejedor, F. J., SanMartin, R. (1992). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: Un estudio para la evaluación de los cursos de la enseñanza superior*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.

Apodaca, P. y Lobato, C. (Eds.) (1997). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Apodaca, P. y Rodríguez, M. (1999). La opinión de los alumnos en la evaluación de la calidad docente: posibilidades, limitaciones y estructura dimensional de sus indicadores. En Universidad de León (Ed.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 137-144). León: Universidad de León, Programa Institucional de Calidad.

Ariño, J. (1999). El sistema de educación superior en España y Francia. Análisis comparado. *Cuadernos IRC*, 1, 3-24.

Arubayi, E. (1986). Student's Evaluation of Instruction in Higher Education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 1-10.

Ary, D., Jacobs, L. C. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Aspin, D., Chapman, J. y Wilkinson, V. R. (1994). *Quality Schooling. A pragmatic Approach to some Currents Problems, Topic and Issues*. Londres: Casell.

Attali, J. (Coord.) (1998). *Pour un modele européen d` enseignement supérieur. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali*. Ed. Stock.

Ball, C. (1985). *Fitness for purpose*. Guilford: Nelson.

Banco Mundial (1994). *Indonesia: University Research for Graduate Education Project. Memorandum and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstrucction and Development to the Executive Directors. Informe n°. P-6298*. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1995a). *Argentina: Higher Education Reform Project (la enseñanza de post-grado en la República Argentina)*. Informe n°. 13935-AR. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1995b). *La Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Serie el desarrollo en la práctica*. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1996a). *Rumania, Proyecto de reforma de la educación superior y la investigación. Informe de evaluación inicial n°. 15525*. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1996b). *Indonesia: Higher Education Reform Project: Development of Undergraduate Education. Memorandum and Recommendation of the President of the Executive Directors, Informe n°. P-6866*. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1997). *Indonesia: Quality of Undergraduate Education Project (Indonesia, proyecto de mejora de la calidad del primer ciclo universitario). Documento de evaluación inicial, Informe n°. Pic-1883*. Washintong, DC : International Bank.

Banco Mundial (1998). *Chile. Proyecto para la reforma de la educación superior. Documento de evaluación inicial*. Washintong, DC : International Bank.

Barber, L. W. (1990). Self-Assessment. En J. Milman y L. Daling Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 216-228). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Barke. C. R. y Tracy, T. (1983). Relationship between course entry attitudes and end-of-course ratings. *Journal of Educational Psychology*, 75 (1).

Barr, A. S. (1948). The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations. *Journal of Experimental Education*, 16, 203-283.

Bartolomé, M. (1984). La pedagogía experimental. En A. Sanvisens (Dir.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 381-404). Barcelona: Barcanova.

Bauer, M. (1992). Evaluation Criteria and Evaluation Systems: Reflections on Development in Sweden and Some Other OECD Countries. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Baxter, E. P. (1991). The TEVAL Experience, 1983-1988: the impact of student evaluation of teaching scheme on university teachers. *Studies in Higher Education*, 16, 151-178.

Bedgood, R. y Pollard, R. J. (1999). Uses and Misues of Student Opinion Surveys in Eight Australian Universities. *Australian Journal of Education*, 43(2), 129-156.

Benedicto, V. (1989). La evaluación del profesor universitario. *Revista de Educación*, 290, 279-291.

Benmark, L. (1992). Engineering Accreditation in the United States. En A. Craft (Coord.) (1992). *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

Bernal, A. y Velásquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Best, J. W. (1970). *Research in Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bezies, P. (2000). Diseño de un instrumento de medida del grado de satisfacción de los alumnos. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (p. 38). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Biddle, J. (1992). Portfolio Development in Teacher Education and Educational Leadership. Documento presentado en *Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education* (pp. 15). San Antonio, TX, February 25-28, 1992.

Birnbaum, A. (1989). The quality cube. In National Center for Postsecondary Governance and Finance. En University of Maryland, *Quality in Academic proceedings from National Symposium*. Maryland. University of Maryland.

Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blackburn, R. T. y Clark, M. J. (1975). An assessment of faculty performance: Some correlates between administrator, colleagues, student, and self-ratings. *Sociology of Education*, 48, 242-256.

Blanco, L. (1997). Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía*, 55(208), 429-444.

Borich, G. D. y Madden, S. K. (1977). *Evaluating Classroom Instruction: A Sourcebook of Instrument*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Borna, S. y Arndt, T. (1993). Faculty Portfolio Análisis. *Higher Education Management*, 5 (1), 28-39.

Braskamp, L. A., Brandenbury, D. C. y Ory, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Bricall, J. M<sup>a</sup>. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Consejo de Universidades / CRUE.

Bricall, J. M<sup>a</sup>. (2001). Notas a una reforma universitaria. *Revista Trabajadores/as de la Enseñanza*, 225, 17-18.

Brioso, M<sup>a</sup>. J. (2000). Auto-evaluación Institucional de la calidad educativa. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (p. 350). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Buendía, L. (1994). El proceso de investigación. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 69-108). Sevilla: Alfar.

Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 5-25.

Buendía, L. (1997a). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (120-157). Madrid: Mc Graw-Hill.

Buendía, L. (1997b). La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (158-206). Madrid: Mc Graw-Hill.

Buendía, L. (1997c). Casos prácticos: la encuesta y la metodología observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (208-225). Madrid: Mc Graw-Hill.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Burdsal, C. A. y Bardo, J. W. (1986). Measuring student's perceptions of teaching: Dimension of evaluation. *Educational and psychological measurement*, 46, 63-81.

Bush, D. y Doodley, K. (1989). Deming Prize and Baldrige Award: how they compare. *Quality Progress*, 22(1), 28-30.

Byer, J. y Dana-Wesley, M. (1999). Students' Response to Active Instructional Approaches in Social Studies Methods Course. *Southern Social Studies Journal*, 24(2), 57-70.

Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL*. New York: Springer-Verlag.

Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de la calidad docente universitaria (solución LISREL). *Bordón*, 46(4), 389-405.

Cajide, J., Doval, L. y Porto, A. (1996). *Perspectivas actuais da avaliación da docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

Cajide, J., Porto, A. y Prado, E. (1994). La evaluación de la docencia del profesorado universitario: algunas preguntas y respuestas. En AEDE, *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos* (pp. 201-216). Barcelona: AEDE.

Casanueva, C., Periañez, R. y Rufino, J. I. (1997). Calidad percibida por el alumno en el servicio docente universitario: Desarrollo de una escala de mediación. *Actas del XI Congreso Nacional y VII Congreso Hispano-Francés de AEDEM* (pp. 37-34). Lleida, junio.

Cashin, W. E. y Downey, R. G. (1992). Using Global Student Rating Items for Summative Evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 563-572.

Cashin, W. E., Downey, R. G. y Sixbury, G. R. (1994). Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives: Reply to Marsh. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4), 649-657.

Centra, J. A. (1973a). Use of the Teaching and Student Evaluations for Summative Evaluation. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, april 1993.

Centra, J. A. (1973b). Effectiveness of student feedback in modifying college instruction. *Journal of Educational Psychology*, 65 (3), 395-401.

Centra, J. A. (1974a). The relationship between student and alumni rating of teacher. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 321-326.

Centra, J. A. (1974b). Colleagues as raters of classroom instruction. *Research Bulletin*, 74, 18.

Centra, J. A. (1975). Colleagues as raters of classroom instruction. *Journal of Higher Education*, 46, 327-337.

Centra, J. A. (1977). Student ratings of intruction and the relationship to student learning. *American Educational Research Journal*, 14, 17-24.

Centra, J. A. (1979a). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1979b). Uses and limitations of student ratings. En J. A. Centra, *Determining Faculty Effectiveness* (pp. 17-46). San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1987). Formative and Sumative Evaluation: Parody or Paradox? *New Directions for Teaching and Learning* (31), 47-55.

Centra, J. A. (1988). *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco-Londres: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Enhacing teaching and determining Faculty Effectiveness* *The Jossey-Bass Higher and Adult Education series*. San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1994). The use of the teaching portfolio and student evaluations for summative evaluation. *Journal of Higher Education*, 65(5), 555-570.

Centra, J. A. (2000). Evaluating the teaching Portfolio: A Role for colleagues. *New Directions for teachings and learning*, 83, 87-93.

Centra, J. A. y Bonestell, P. (1990). Student Rating of Instruction: Issues for improving Practice. *New directions for teaching and learning*, 43, 7-15.

Clark, M. J. y Blackburn, R. T. (1971). *Assessment of faculty performance: some correlates between self, colleagues, students, and administrators*. Ann Arbor: Center for the study of Higher Education. University of Michigan.

Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student-rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of findings. *Research in Higher Education*, 13, 321-341.

Cohen, P. A. (1981). Student ratings of intruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.

Cohen, P. A. (1990). Bringing Research into Practice. En M. Theall & J. Franklin (Eds.), *Student Ratings of Intruction: Issues for Improving Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, P. A. y Mckeahie, W. J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28, 147-154.

Colás, M. P. (1994). Los métodos descriptivos. En M. P. Colás y L. Buendía, *Investigación educativa* (pp. 177-200). Sevilla: Alfar.

Colás, P. y Buendía, L. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 521-539.

Cole, D. L. (1981). Teaching tomorrow ´s psychology students. *The American Psychologist*, 36, 506-513.

Comisión Europea (1991). *Memorandum sobre educación superior en la Comunidad Europea*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1993). *Gestión de calidad y garantía de calidad en la educación superior europea. Métodos y mecanismos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (1994). *Proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior*. Luxemburgo: Erasmus Bureau / Comisión Europea.

Comisión Europea (1995). *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Documento COM 95*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Comisión de las Comunidades Europeas.

Consejo de Coordinación Universitaria (2002). *Informe Global. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2000)*. Documento descargado de Internet el 15 de marzo de 2003 de: [www.mec.es/consejou/index.html](http://www.mec.es/consejou/index.html)

Consejo de Universidades (Ed.) (1993). *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del sistema universitario*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (Ed.) (1994). *Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del sistema universitario. Documento nº 13, Informe final*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (Ed.) (1995). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (Ed.) (1996). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación, 1ª convocatoria*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (Ed.) (1998). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación, 2ª convocatoria*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Consejo de Universidades (Ed.) (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación, 3ª convocatoria*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.

Cook, S. S. (1989). Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies. *Research in Higher Education*, 30 (1), 31-45.

Cook, T. D. y Reichardt, C. H. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Copeland, W. (1977). Some Factors related to student teacher classroom performance following microteaching training. *American Educational Research Journal*, 14, 147-157.

Corrales, A. et al (1995). La evaluación del profesor universitario nuevas perspectivas (pp. 33-48). En *Actas de las Jornadas IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

Cosano, F. (2000). La evaluación docente: una experiencia desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Málaga. En A. Ortega; R. Castañeda y L. M. Villar (Eds.), *Materiales para la calidad. Desarrollo de planes de calidad para la universidad, Volumen II* (pp. 117-130). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.

Costin, F., Greenough, W. T. y Menges, R. J. (1971). Students Ratings of Colleges Teaching: Reability, Validity, and Usefulness. *Review of Educational Research*, 41, 511-535.

Craft, A. (Coord.) (1992). *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Creager, J. A. (1950). A multiple-factor analysis of the Purdue rating scale for instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 75-96.

Criado, F. (1997). *Modelo Europeo de Autoevaluación de la Gestión de la Calidad Total*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cruse, D. B. (1987). Student Evaluations and the University Professor. *Higher Education*, 15 (6), 723-737.

Chacón, S., Pérez Gil, J. A. y Holgado, F. (2001). Evaluación de la calidad universitaria: validez de contenido. *Psicothema*, 13(2), 294-301.

Chandra, A. (1992). Towards and Indian Accreditation System. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Dalhlöf, W. et al (1990). *Report of the IMHE study group on Evaluation in Higher Education*. Paris: OCDE.

Dalichow, F. (1992). Mutual Recognition and Transfer of Credits: Development in Europe. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Dearing, R. (1997). *The National Communitte of Inquiry into Higher Education Report*. United Kindom.

Deming, W. E. (1972). Memorandum on Teaching. *American Saticstician*, 26, 47-48.

Deming, W. E. (1981). *Management and Statistical Techniques for Quality and Productivity*. New York: New York University (School of Business).

Díaz, M<sup>a</sup>. D. y López, A. (2000). La calidad en la Universidad: consideraciones de los estudiantes, una forma de acercamiento. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (p. 443). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

DOCE (1998a). Propuesta de recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a la cooperación europea en materia de garantía de calidad en la enseñanza superior. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 419, 39-43 (DOCE 21-1-98).



DOCE (1998b). Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea sobre la cooperación europea para la de garantía de calidad en la enseñanza superior. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, 561, 56-59 (DOCE 7-10-98).

Doherty, G. D. (Dtor.) (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla.

Downie, N. M. y Heath, R W. (1983). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Ediciones Del Castillo.

Doyle, K. O. (1975). *Student evaluation of instruction*. Lexington, MA: Lexington Books.

Doyle, K. O. (1983). Evaluating Teaching. *Innovation Abstracts*, 5 (27).

Drucker, A. J. y Remmers, H. H. (1950). Do Alumni and Students Differ in Their Attitudes Towards Instructors? *Purdue University Studies in Higher Education*, 70, 62-64.

Dunkin, M. (1995). Concepts of teaching and teaching excellence in higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(1), 21-23.

Dunkin, M. J. y Barnes, J. (1986). Research of teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan.

Ediger, M. (2000). *Assessing Teaching Quality in Higher Education*. Plus Postage.

Eisemon, T. (1992). *Language Issues in Scientific Training and Research in Developing Countries*. Washington, DC: Banco Mundial.

Eisemon, T. y Holm-Nielsen, L. (1995). *Reforming Higher Education Systems: Some Lessons to Guide Policy Implementation*. Washington: Banco Mundial.

El-Hassan, K. (1995). Students' ratings of instruction: generalizability of findings. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 411-429

Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of taching, preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.

Escudero, T. (1986). Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario. En M. Latiesa (Eds.), *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 187-204). Madrid: CIDE – Consejo de Universidades, MEC.

Escudero, T. (1987). Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza. En Universitat de València (Eds.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formació Permanet, Universitat de Valencia.

Escudero, T. (1988). Evaluación del rendimiento institucional universitario. Entre la utopía y el posibilismo. Documento presentado en el *IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa "La evaluación de centros: nuevas perspectivas en la investigación sobre organizaciones educativas"*. Santiago de Compostela julio de 1988.

Escudero, T. (1989). Aproximación pragmática a la evaluación de la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 93-12.

Escudero, T. (1991). Enfoques modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre de 1991.

Escudero, T. (1992). Modelos de Evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, 62-73.

Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. En *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 3-59). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria.

Escudero, T. (1997). *Nuestra docencia según los estudiantes*. Zaragoza: Vicerrectorado de Evaluación y mejora de la Enseñanza de la Universidad de Zaragoza.

Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 69-86.

Escudero, T. (2000a). Evaluación y mejora de la enseñanza en la universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 405-416.

Escudero, T. (2000b). La voz de los estudiantes un delicado instrumento de evaluación. *Cuadernos IRC*, 5, pp. 31-38.

Escudero, T. (2000c). Evaluación y motivación del profesor universitario. En *Actas del I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, 26-28 de junio.

Escudero, T. (2002). Evaluación institucional: algunos fundamentos y razones. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (103-138). Archidona (Málaga): Aljibe.

Escudero, T., Garcés, R., Palacín, E., Blanco, F. y Bueno, C. (1996). Política de profesorado. En T. Escudero, R. Garcés, E. Palacín, F. Blanco, y C. Bueno, *Bases para un Plan Estratégico de la Universidad de Zaragoza: encuesta sobre acciones estratégicas* (pp. 75-98). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Espinosa, O. et al (1994). *Manual de Autoevaluación para instituciones de educación superior*. Santiago de Chile: Cinda.

European Foundation for Quality Management (1994). *The european quality award*. Bruselas: EFQM.

European Foundation for Quality Management (1996). *Essen Bank. Casos prácticos*. Bruselas: EFQM.

EURYDICE (2000). *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards*. Brussels: Eurydice Studies.

Feldman, K. A. (1976a). Grades and College Student's Evaluations of Their Courses and Teachers. *Research in Higher Education, 4*, 69-111.

Feldman, K. A. (1976b). The superior college teacher from student's view. *Research in Higher Education, 5*, 243-288.

Feldman, K. A. (1977). Consistency and Variability among College Student's in Rating Their Teachers and Courses: A review and Analisis. *Research in Higher Education, 6*, 223-274.

Feldman, K. A. (1978). Course Characteristics and College Student's Ratings of Their Teachers: What Know and What We Don't. *Research in Higher Education, 9*, 199-242.

Feldman, K. A. (1979). The significance of Circunstances for College Student's Ratings of Their Teachers and Courses. *Research in Higher Education, 10*, 149-172.

Feldman, K. A. (1983). Seniority and Experience of College Teachers as Related to Evaluations They Receive from Students. *Research in Higher Education, 18* (1), 3-124.

Feldman, K. A. (1984). Class size and college student's evaluations of teachers and courses: A closer look. *Research in Higher Education, 21*, 45-116.

Feldman, K. A. (1986). The perceveid instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education, 24* (2), 139-213.

Feldman, K. A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and synthesis. *Research in Higher Education, 26*, 227-298.

Feldman, K. A. (1989a). The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refing and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher Education, 30* (6), 586-645.

Feldman, K. A. (1989b). Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves current and former student, colleagues, administrators and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-194.

Fernández Díaz, M. J. (1986). *Investigación evaluativa en instituciones universitarias*. Madrid: El mismo autor.

Fernández Díaz, M. J. y Gaviria, J. (1988). Una técnica alternativa para el análisis de la productividad de los centros universitarios. Documento presentado en el *IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Fernández Pérez, M. (1990). Avance de resultados de la investigación patrocinada por la CAICYT (Estudio sobre la calidad de la enseñanza universitaria). En *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria* (pp. 15-36). Madrid: Consejo de Universidades.

Fernández Sánchez, J. (1988). La evaluación de la enseñanza universitaria : la experiencia de la Complutense. *Studia Paedagogica*, 20, 135-147.

Fernández, A., Maiques, J. M. y San Onofre, V. (1991). Evaluación de la calidad de la docencia: la experiencia de la U.P.V. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 116-125). Cádiz: ICE de la Universidad de Cádiz.

Fernández, E. (2000). La mejora de la calidad en educación superior a través de los programas de evaluación. Análisis del caso español. *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 151-169.

Fernández, J. (1991). Evaluación de la calidad docente en la Universidad Complutense (1989-1990). *Gaceta de la complutense*, 74, 12-15.

Fernández, J. (1992). Evaluation and decision making in the Complutense University of Madrid. *Higher Education Management*, 4 (3), 336-345.

Fernández, J. (1996). *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la calidad docente*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

Fernández, J. (1999). Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: análisis de una experiencia profesional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 87-98.

Fernández, J. y Lillo, B. (1987). Proyecto de Evaluación de la Educación Superior Española. Documento presentado en *I Jornadas Nacionales sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia.

Fernández, J. y Mateo, M. A. (1994). The circular evaluative process of higher education: A Spanish sample. En OECD (Eds.), *Evaluation and decision making process in higher education: French, German and Spanish experiences*. París: OECD.

Fernández, J., Mateo, M. A y Muñiz, J. (1995). Evaluation of the academic setting in Spain. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 134-138.

Fernández, J., Mateo, M. A y Muñiz, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8 (1), 167-172.

Fernández, M. R., Jornet, J. M., Pérez, A. y González, J. (1995). Estudio del cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de los estudiantes: I y II, cuestionario planteado; estudio metodológico y estudio factorial. En *VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 300-308). Valencia: Universidad de Valencia.

Ferrández, M. R. (1991). *Sistemas de Evaluación de la Docencia Práctica: El caso de la Facultad de Medicina de la Universitat de Valencia*. Tesis de Licenciatura. Universitat de Valencia.

Frackmann, E. (1992). The German Experience. En A. Craft (Coord.) (1992). *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Franke-Wikberg, S. (1990). Evaluating education quality on the instructional level. *Higher Education Management*, 2(3), 271-292.

Frey, P. W. (1978). A two dimensional analysis of student ratings of instruction. Research of student ratings of instruction. *Research in Higher Education*, 9, 61-91.

Frey, P. W., Leonard, D. W. y Beatty, W. W. (1975). Student ratings of instruction: validation research. *American Educational Research Journal*, 12, 327-336.

Fuertes, J. M., Ureña, L. A. y Burgos, O. (1998). *Servicios universitarios a través de Internet*. Jaén: Universidad de Jaén.

Gallego, S. (2000). Desarrollo de la función tutorial en la universidad española: una aproximación teórica. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (pp. 386). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

García Carrasco, J. (1988). El problema de la evaluación del profesorado universitario. *Studia Paedagica*, 20, 27-34.

García Jiménez, E. et al. (1995). La evaluación de la actividad docente por los alumnos de las universidades españolas (pp. 57-66). En *Actas de las Jornadas IV Jornadas de Didáctica Universitaria*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

García Ramos, J. M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En R. Pérez Juste y J. M. García Ramos, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (cap. 22). Madrid: Rialp.

García Ramos, J. M. (1997a). Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario. *Bordón*, 49(4), 361-391.

García Ramos, J. M. (1997b). Valoración de la competencia docente del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 81-108.

García Ramos, J. M. (1998). Análisis de las estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 155-184.

García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 57(214), 417-444.

García Ramos, J. M. y Congosto Luna, E. (1995). Un sistema evaluación institucional en la Universidad. En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 264-267). Valencia: AIDIPE.

García Ramos, J. M., Fernández, M. J. y Congosto, E. (1995a). Evaluación docente del profesorado universitario. En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 271-275). Valencia: AIDIPE.

García Ramos, J. M., Fernández, M. J. y Congosto, E. (1995b). La evaluación de un modelo de tutoría académica en la Universidad. En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 268-271). Valencia: AIDIPE.

García, P., Mora, J.G., Rodríguez, S. y Pérez, J.J. (1995). Experimenting institutional Evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7(1), 101-118.

García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Paedagogica*, 23, 135-153.

García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen docente universitario según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación educativa*, 19, 31-50.

García-Valcárcel, A., Salvador, L. y Zubieta, J. C. (1991). Elementos para un análisis evaluativo de la universidad. El caso de la Universidad de Cantabria. En M. Latiesa (Ed.), *La Investigación Educativa sobre la Universidad* (pp. 281-323). Madrid: CIDE, Servicio de Publicaciones.

Gavira, J. L. (2000). Cambios en las técnicas cuantitativas de investigación socio-educativa. En Sociedad Española de Pedagogía (Ed.), *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, Ponencias* (pp. 39-86). Madrid: S.E.P.

Gento, S. (2000). Nuevas perspectivas de gestión educativa. En Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Volumen I* (479-533). Madrid: SEP.

Gibbons, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21 st. Century*. Virginia: Banco Mundial.

Gillmore, G. M. (1975). *Statistical analysis of the data from the first year of use of the student ratings froms of the University of Washington Instructional Assessment System*. Washington: EAC Report.

Gillmore, G. M. (1984). Student Ratings as a Factor in Faculty Employment Decisions and Periodic Review. *Journal of College and University Law*, 10 (4), 557-576.

Goldstein, R. J. (1993). Some Thoughts about Standardized Teaching Evaluations. *Perspectives on Political Science*, 22(1), 8-11.

González, J. (1997). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral. Universitat de València. Inédita.

González, J., Jornet, J. M. y Pérez, A. (1995). Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales. En AIDIPE (Ed.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* (pp. 296-300). Valencia: AIDIPE.

González, J., Jornet, J. M., Pérez, A. y Ferrández, M. R. (1993). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. Documento presentado en *VI Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*, Madrid, 23-25 de septiembre de 1995.

González, J., Jornet, J. M., Suarez, J. M. y Belloch, C. (1990a). Análisis de estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de los estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias Pedagógicas de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 689-696.

González, J., Jornet, J. M., Suarez, J. M. y Belloch, C. (1990b). Análisis de estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de los estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias de la Salud de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 643-650.

González, J., Jornet, J. M., Suarez, J. M. y Belloch, C. (1990c). Análisis de estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de las opiniones de los estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de áreas de Ciencias Humanas de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 681-688.

González, J., Jornet, J. M., Suarez, J. M. y Pérez, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51(1), 95-113.

González, R., González, R. M<sup>a</sup>., Vázquez, A., Franco, V, Abalde, E. y Muñoz, J. M. (1996). Una aproximación al estudio de la docencia de calidad: el buen docente universitario. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 159-172). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Good, T. L. y Brophy, J. E. (1986). School Effects. En T. L. Good y J. E. Brophy (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 570-602). Newbury park, Cal: Sage Publications.

Good, T. L. y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 191-215). Newbury park, Cal: Sage Publications.

Grande, F. J., Vázquez, A. y López Pina, J. A. (1999). Las encuestas de profesores en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. En Universidad de León (Ed.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. (pp. 125-128). León: Universidad de León, Programa Institucional de Calidad.

Greenwald, A. G. (1997). Validity Concerus and Usefulness of Student Ratings of Instruction. *American Psychologist*, 52(11), 1182-1186.

Gros, B. y Romaná, T. (1996). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Guthrie, E. R. (1954). *The Evaluation of Teaching: A Progress Report*. Seattle: University of Washington.

Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (1997). La problemática académica surgida a raíz de la implantación de los nuevos planes de estudio: el caso de la Universidad de Granada. En P. Apodaca (Comp.), *Actas del Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Harvey, A., Hunter, J. y Delhaxhe, A. (2000). *National Descriptions of Higher Education Reforms between 1980 and 1998*. Paris: Eurydice Studies.

Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The Relationship between Research and Teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.



Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de investigación. En L. Buendía, M. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (2-61). Madrid: Mc Graw-Hill.

Hernández Pina, F. y Soriano Ayala, E. (1999). Las carencias formativas de profesorado en cuestiones de evaluación. *Bordón*, 51 (1), 31-38.

Hildebrand, M., Wilson, R. C. y Dienst, E. R. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley, CA: Center for Research and Development in Higher Education, University of California.

Howard, G. S., Conway, C. G. y Maxwell, S. E. (1985). Construct Validity of Measures of Colleges Teaching Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 187-196.

Ibáñez-Martín, J. A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-257.

Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., Nansel, T. R. y Burdsal, C. S. (1999). The Dimensions of Students' Perceptions of Teaching Effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580-596.

Jiménez, C. (1985). La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6), 401-406.

Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1988). *LISREL 7*. Chicago: SPSS.

Jornet, J. M. (1991). Réplica a la ponencia Enfoques Modélicos de Evaluación de la Docencia Universitaria. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.

Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1988). Evaluación de la docencia en facultades de la Universidad de Valencia, a partir de opiniones de los estudiantes. *Informes de investigación nº: 3, 4, 5 y 6*. Valencia: Universidad de Valencia.

Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1989). Revisión de modelos y métodos en la determinación de estándares y en el establecimiento de un punto de corte en Evaluación Referida al Criterio (ERC). *Bordón*, 41, 277-301.

Jornet, J. M., González, J., Suárez, J. M. y Pérez, A. (1995). Análisis de la consistencia de cuestionarios de opinión de estudiantes para evaluaciones docentes. En AIDIPE, *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp. 260-263). Valencia: AIDIPE.

Jornet, J. M., Suárez, J. M. y González, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para los estudiantes en conjunto homogéneo de centros de la Universidad de Valencia. *Revista de Investigación Educativa*, 7(13), 57-92.

Jornet, J. M., Suárez, J. M., González, J. y Pérez, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintas (Ed.), *Reforma y Evaluación de la universidad* (pp. 189-244). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Jornet, J. M., Suárez, J. M., González, J., Fernández, M., Villanueva, R. y Pérez, A. (1993). Problemas metodológicos en la evaluación de la docencia universitaria a partir de opiniones de estudiantes. *Seminario sobre reformas educativas actuales en España. Su evolución: metodología y resultados*. Madrid.

Jornet, J. M., Villanueva, P., Suárez, J. M. y alfaro, I. J. (1987). Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universitat de València. En Universitat de València (Ed.), *Consideraciones metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. València: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.

Kalkwijk, J. (1992). The Netherlands: The Inspectorate Perspective. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.B

Kells, H. R. (1988). *Self-Study Processes. A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. New York: American Council of Education.

Kells, H. R. (1993). *Autoregulación de la educación superior chilena*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.

Kember, D. y Wong, A. (2000). Implications for Evaluations from a Study of Students' Perceptions of Good and Poor Teaching. *Higher Education*, 40(1), 69-97.

Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*. Ciudad de México: Interamericana.

Knapper, C. K., Gels, G. L., Pascal, C. E. y Shore, B. M. (Eds.) (1977). *If teaching is important ... The evaluation of instruction in Higher Education*. Toronto, Canada: Clarke, Irwin.

Kratz, H. E. (1896). Characteristics of the best teachers as recognized by children. *Pedagogical Seminary*, 3, 413-418.

Kulik, J. A. y McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. *Review of research in education*, 3, 210-240.

L'Hommedieu, R., Menges, R. J. y Brinko, K.T. (1988). *The effects of student ratings feedback to college teachers: a meta-analysis and review of research*. Evanston: Northwestern University.

Latorre, A., Rincón del, A. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR 92.

Lee, K. (1992). Academic Standards Panels in Australia. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Lesser, D. y Ferrand, J. (2000). Effect of Clase Size, Grades Given, and Academic Field on Student Opinion of Instruction. *Community College Journal of Research and Practice*, 24(4), 269-277.

Lin, W. Y., Watkins, D. y Meng, Q. M. (1995). Student's evaluations of university teaching: A China perspective. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), 61-74.

López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.

López Rupérez, F. (1999). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

López-Barajas, E. (1987). *Didáctica: metodología de la investigación*. Madrid: UNED.

López-Barajas, E. (1988). *Fundamentos de metodología científica*. Madrid: UNED.

Lord, F. M. y Novick, M. R. (1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Mahmoud, M. M. (1991). Descriptive models of student decision behaviour in evaluation of higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 16 (2), 133-148.

Mak, D. y Reid, A (1992). The Experience of Validation at Hong Kong Polytechnic. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Malen, B. (1999). On rewards, punishments, and possibilities: Teacher compensation as an instrument reform. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-394.

Marchesi, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marlin, J. W. (1987). Student perception of end-of-course evaluation. *Journal of Higher Education*, 58, 6-7.

Marsh, H. W. & Overall, J. C. (1980). Validity of Students evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72, 468-475.

Marsh, H. W. (1977). The Validity of student's evaluations: Classroom evaluation of instructors independently nominated as best and worst teachers by graduating seniors. *American Educational Research Journal*, 14, 441-447.

Marsh, H. W. (1980). The influence of student, course and instructor characteristics in evaluations of University teaching. *American Educational Research Journal*, 17, 219-238.

Marsh, H. W. (1982a). Factors affecting student's evaluation of the same course taught by the same instructor on different occasions. *American Educational Research Journal*, 19, 485-497.

Marsh, H. W. (1982b). Validity of student's evaluation of colleges teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 264-279.

Marsh, H. W. (1982c). SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students evaluation of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 485-497.

Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75, 150-166.

Marsh, H. W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.

Marsh, H. W. (1987a). Student's evaluation of university teaching: research findings. Methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253-288.

Marsh, H. W. (1987b). Student Evaluations of Teaching. En M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Evaluation* (pp. 181-187). Oxford: Pergamon Press.

Marsh, H. W. (1989). Responses to reviews of "Students evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research". *Instructional Evaluation*, 10, 5-9.

Marsh, H. W. (1990). Evaluación de la enseñanza por los estudiantes. En T. Husen y T. Postlethwaite (Eds.), *Enciclopedia Internacional de Educación* (pp. 2509-2516). Madrid: MEC – Vicens Vives.

Marsh, H. W. (1991a). A multidimensional perspective on student's evaluations of teaching effectiveness: Reply to Abrami and d'Ápollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 416-421.

Marsh, H. W. (1991b). Multidimensional Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A test of Alternative Higher-Order Structures. *Journal of Educational Psychology, 83* (2), 285-296.

Marsh, H. W. (1992a). A longitudinal Perspective of Students' Evaluations of University Teaching: Ratings of the Same Teachers over a 13 Year Period. Documento presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 18). San Francisco, California, april 1992.

Marsh, H. W. (1992b). Student's evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. En J. Samrt (Ed.), *Higher Educational handbook of Theory and Research*. New York: Agathon.

Marsh, H. W. (1993). The use of students evaluations and individually structure intervention to enhance university teaching effectiveness. *Educational Research Journal, 30*(1), 217-251.

Marsh, H. W. (1994). Weighting for the right criteria in the instructional development and effectiveness assessment (IDEA) system: Global and specific ratings of teaching effectiveness and their relation to course objectives. *Journal of Educational Psychology, 86* (4), 931-948.

Marsh, H. W. y Bailey, M. (1993). Multidimensional Student's Evaluations of Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education, 64* (1), 1-18.

Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1983). Confirmatory factor análisis of multitrait-multimethod matrices. *Journal of Educational Measurement, 20*, 231-248.

Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1991a). Student's evaluations of teaching effectiveness: the stability of mean ratings of the same teachers over a 3 year period. *Teaching & Teacher Education, 7* (4), 303-314.

Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1991b). The multidimensionality of students' evaluations of teaching effectiveness: the generality of factor structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching & Teacher Education, 7* (11), 9-18.

Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1992). The use of Student Evaluations of University Teaching in Different Settings: The Applicability Paradigm. *Australian Journal of Education, 36* (3), 278-300.

Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1993). The use of students' Evaluation and Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal, 30* (1), 217-251.

Marsh, H. W. y Roche, L. A. (1997). Making Student's Evaluations of Teaching Effectiveness. *American Psychologist, 52*(11), 1187-1189.

Marsh, H. W., Touron, J. y Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 123-138.

Marsh, H.W., Hau, K., Chung, C. M. y Siu, T. (1997). Students' Evaluations of University: Chinese version of the Students' Evaluations of Educational Quality Instrument. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 568-572.

Martinson, D. L. (2000). Students Evaluations of Teaching and Their Short Term Validity. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), 77-82.

Mateo, J. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 133-203). Valencia: Servei de Formació Permanent, Universitat de València.

Mateo, J. (1989). La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En *Informe de investigación evaluativa, nº. 1. Consideraciones metodológicas sobre evaluación y mejora de la docencia universitaria* (pp. 13-30). Valencia: Universitat de València.

Mateo, J. (2000a). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-36.

Mateo, J. (2000b). La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2, 13-40.

Mateo, J. y Fernández, J. (1992). Análisis confirmatorio de la estructura dimensional de un cuestionario para la evaluación de la calidad de la enseñanza. *Revista de Investigaciones Psicológicas*, 11, 73-82.

McNeill, J. y Popham, W. (1973). The assessment of teacher competence. En R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

Meade, D. (1997). El profesor de calidad. En P. Apodaka y C. Lobato, (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 206-223). Barcelona: Laertes.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.

Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

Miguel, M. de (1989). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK Ediciones.

Miguel, M. de (1990). Indicadores de calidad en la docencia universitaria. *Actas del Congreso sobre Calidad de la Educación Universitaria*. El Puerto de Santa María: Universidad de Cádiz.

Miguel, M. de (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En M. de Miguel, J. G. Mora y S. Rodríguez Espinar (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades / MEC.

Miguel, M. de (1997). Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 53-67). Barcelona: Laertes.

Miguel, M. de (1998). Evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para la mejora de la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-84.

Miguel, M. de (1999). La evaluación de la enseñanza. Propuesta de indicadores para las titulaciones. En Consejo de Universidades (Ed.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones* (pp. 413-430). Madrid: MEC / Consejo de Universidades.

Miller, R. I. (1987). *Evaluation faculty for promotion and tenure*. San Francisco: Jossey Bass.

Ministerio da Educação (1994). *Programa da avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)*. Brasília: MEC – Secretaria da Educação Superior.

Ministerio de Administraciones Públicas (1999). *Guía de autoevaluación para la administración pública*. Madrid: M.A.P.

Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Servicio del publicaciones del MEC.

Molero, D. (2000). *Informe comparativo de la evaluación del profesorado en distintas universidades españolas*. Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén.

Molero, D. (2001a). *Análisis y Propuesta de Evaluación Docente*. Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén.

Molero, D. (2001b). *Propuesta de un instrumento para la Evaluación Docente*. Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén.

Mora, J. G. (1991). La evaluación institucional: una perspectiva general. En M. de Miguel, J. G. Mora y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 73-92). Madrid: Consejo de Universidades.

- Mora, J. G. (1998). La evaluación institucional en la universidad. *Revista de Educación*, 315, 29-44.
- Mora, J. G. (1999). La Universidad una empresa al servicio del conocimiento. *Cuadernos IRC*, 1, 41-55.
- Mortimore, J. (1991). *The Use of Performance Indicators*. París: OCDE.
- Moses, I. (1986). Self and Student evaluation of academic staff. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 76-78.
- Mouly, G. J. (1978). *Educational Research: the Art and Science of investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Muñiz, J. (1994). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Muñiz, J., García, A. y Virgos, J. M. (1991). Escala de la Universidad de Oviedo para la evaluación del profesorado. *Psicothema*, 3 (2), 269-281.
- Muñoz, J. M. y Rodicio, M. L. (1997). La práctica evaluadora del profesorado de A Coruña: Un estudio empírico. *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*, 1(1), 231-275.
- Murray, H. G. (1980). *Evaluating University Teaching: A Review of Research*. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Association.
- Murray, J. P. (1995). The Teaching portfolio: A tool for department chairpersons to create a climate of teaching excellence. *Innovate Higher Education*, 19 (3), 163-175.
- Neuman, R. (2000). Communicating Student Evaluation of Teaching Result: Rating Interpretation Guides. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 121-134.
- Neve, H. M. F. de (1991). University teachers' Thinking about Lecturing: Student Evaluation of Lecturing as an Improvement Perspective for the Lecturer. *Higher Education*, 22 (1), 63-91.
- Neve, H. M. F. de y Janssen, P. J. (1982). Validity of Student Evaluation of Instruction. *Higher Education*, 11 (5), 543-552.
- Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 109-117.
- Nichols, J. O. (1990). The role of institutional research in implementing effectiveness or outcomes assessment. *Association for institutional research*, (37).



Obiekwe, J. C. (1999). *The Multidimensional Character of Teaching Effectiveness: A Comparative Analysis of Student Evaluation Responses of Full and Part-Time Faculty*. Annual Conference of the Mid. Western Educational Research Association. Chicago.

OCDE (1997a). *Thematic review of the first years of Tertiary Education. Country notes: Germany*. París: OCDE.

OCDE (1997b). *Thematic review of the first years of Tertiary Education. Country notes: Sweden*. París: OCDE.

OCDE (1997c). *Análisis del panorama educativo*. París: OCDE / Centro de Investigación e Innovación de la Enseñanza.

Orden, A. de la (1990). Evaluación, selección y promoción del profesorado universitario. *Revista complutense de educación*, 1(1), 11-29.

Os, W. V., Drenth, P. J. y Berneert, G.F. (1987a). AMOS: An evaluation model for institutions for Higher Education. *European Journal of Education*, 22(2), 171-181.

Os, W. V., Drenth, P. J. y Bernnert, G. F. (1987b). AMOS: An evaluation model for institutions of higher education. En L. C. Goedegebuure, n, P. A. Maassen, D. F. Westerheigden, et al (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. Utrech: Lemma.

Overall, J. C. y Marsh, H. W. (1977). *The relationship between students evaluations of faculty and instructional improvement*. Los Angeles: University of California.

Overall, J. C. y Marsh, H. W. (1979). Midterm feedback from students: Its relationship to instructional improvement and student´s cognitive and affective outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 71, 856-865.

Overall, J. C. y Marsh, H. W. (1982). Student´s evaluations of teaching: An update. *American Association for Higher Education Bulletin*, 35 (4), 9-13.

Peace, M. (1992). The US Accreditation System. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Peart, N. A. y Campbell, F. A. (1999). At-Risk Students´ Perceptions of Teacher Effectiveness. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(3), 269-284.

Peña, D., Álvarez, J. y Carmona, S. (1998). Experiencias de evaluación de procesos docentes y titulaciones en la Universidad Carlos III de Madrid. En F. Michavila (Ed.), *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria* (255-276). Madrid: Forum Universidad Empresa.

Pérez Carbonell, A., Jornet, J. M., Suárez, J. M. y González, J. (1995). Evaluación en cursos de postgrado e indicadores estructurales. En AIDIPE (Ed.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica* (pp. 280-284). Valencia: AIDIPE.

Pérez Juste, R. (1981a). Características técnicas de los instrumentos de medida. Fiabilidad. En E. López-Barajas, E. López y R. Pérez Juste, *Pedagogía Experimental I* (299-350). Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1981b). La validez de los instrumentos de medida. En E. López-Barajas, E. López y R. Pérez Juste, *Pedagogía Experimental I* (353-415). Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía Experimental. La medida en educación. Curso de Adaptación*. Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (1992). Evaluación de Programas de Orientación. En *Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación* (pp. 46-66). Tenerife: AEOP.

Pérez Juste, R. (1997). UNED : Evaluación de un modelo innovador. En L. García (Coord.), *Investigar para mejorar la calidad en la universidad* (387-402). Madrid: UNED.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas. En Sociedad Española de Pedagogía, *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Volumen I* (535-572). Madrid: SEP.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Piccinin, S. (1999). How individual Consultation Affects Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 71-83.

Piper, D. W. (1994). *Are professors professional?: the organization of university examinations*. London: Jessica Kingsley.

Pirsing, R. M. (1994). *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. Barcelona: Mondadori.

Pittman, R. B. y Slate, J. R. (1989). Faculty Evaluation: Some Conceptual Considerations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (1), 39-51.

Poonyakanok, P. (Coord.) (1986). Student Evaluation of teacher Performance: Some Initial Research Findings from Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 145-154.

Pozo, C., Reboloso, E. y Fernández, B. (2000). The "Ideal Teacher". Implications for Student Evaluation of Teacher Effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.

Pratt, D. D., Kelly, M y Wong, W. S. (1999). Chinese Conceptions of "Effective Teaching" in Hong Kong: Towards Culturally Sensitive Evaluation of Teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18(4), 241-258.

Prieto, G. (1982). *La Universidad a través de sus alumnos. Estudio empírico del sistema docente y del éxito académico*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Quintanal, J. (Coord.) (2000). La evaluación docente en la enseñanza universitaria. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (pp. 480-482). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Ramos, E. y Real, J. C. (1999). La participación de los alumnos en la mejora del servicio docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 14-15, 31-43.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.

Ramsden, P. y Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic department on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-383.

Reboloso, E., Pozo, C., Cantón, P. y Fernández, B. (2001). Evaluación integrativa de las competencias y el desarrollo docente universitario. *Cuadernos IRC*, 8,1-18 (Soporte en CD - Rom).

Remmers, H. H. (1931). The equivalence of judgements and test items on the sense of the Spearman-Brown formula. *Journal of Educational Psychology*, 22, 66-71.

Remmers, H. H. (1934). Reliability and halo effect on high school and college student´s judgement of their teachers. *Journal of Applied Psychology*, 18, 619-630.

Remmers, H. H., Martin, F. D. y Elliot, D. N. (1949). Are student ratings of their instructors related to their grades? *Purdue University Studies in Higher Education*, 44, 17-26.

Rey, A. (1998). *Cómo gestionar la calidad en las universidades*. Madrid: Club Gestión de la Calidad.

Rippey, R. M. (1981). *The evaluation of teaching in medical schools*. New York: Springer Publishing Company.

Rodríguez Espinar, S. (1987). La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona. En *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Valencia: Servei de Formacio Permanent de la Universitat de Valencia.

Rodríguez Espinar, S. (1991a). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En M. de Miguel, J. G. Mora y S. Rodríguez (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 39-72). Madrid: Consejo de Universidades.

Rodríguez Espinar, S. (1991b). Dimensiones de la calidad universitaria. En *I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Rodríguez Espinar, S. (1993). Experiencias españolas en la evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas: Otro punto de vista. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional* (pp. 110-128). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Rodríguez Espinar, S. (1995). Evaluación de la enseñanza universitaria. En E. Oroval (Ed.), *Planificación, Evaluación y Financiación de los Sistemas Educativos*. Madrid: Cívitas.

Rodríguez Espinar, S. (1996). Prólogo. En P. Figuera, *La inserción del universitario en el mercado de trabajo* (pp.13-15). Barcelona: EUB.

Rodríguez Espinar, S. (1997a). La evaluación institucional en España: Análisis y Planteamientos de futuro. En I.V.I.E., *Actas de las Jornadas de Reflexión: Retos presentes y futuros en la Universidad*. Valencia: I.V.I.E.

Rodríguez Espinar, S. (1997b). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (pp. 23-51). Barcelona: Laertes.

Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-66.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.)(2000). La evaluación externa de la docencia y la investigación. El marco de referencia y el *check list*. *Cuadernos IRC*, 6, 4-8.

Rodríguez Espinar, S. (2002). La innovación y mejora de la enseñanza universitaria. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 83-103). Archidona (Málaga): Aljibe.

Rodríguez Gómez, G. (1998). La evaluación desde la perspectiva del alumnado universitario: Propuestas para la mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria, Número Extraordinario 1998*, 223-234.

Rodríguez Gómez, G. (2000). La evaluación de la actividad docente en la universidad: entre el sueño y la realidad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 417-432.

Rodríguez Gómez, G. (2002). *El reto de enseñar hoy en la universidad*. En V. Álvarez y A. Lázaro, *Calidad de las Universidades y Orientación Educativa* (pp. 49-58). Archidona (Málaga): Aljibe.

Romainville, M. (1996). Teaching and Research at University: A Difficult Pairing. *Higher Education Management*, 8(2), 135-144.

Romainville, M. (1999). Quality Evaluation of Teaching in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 24(3), 415-424.

Rotger, J. (2000). La definición de metas y objetivos, elemento básico para la evaluación de la docencia. En A. Ortega, R. Castañeda y L. M. Villar (Eds.), *Materiales para la calidad. Desarrollo de planes de calidad para la universidad, Volumen I* (71-73). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.

Ruiz, J. (2000). La evaluación de la enseñanza por los alumnos en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Construcción de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 443-446.

Ruiz, J. (2002). Modelos y estrategias de evaluación de la calidad de la educación superior. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 139-168). Archidona (Málaga): Aljibe.

Ruiz, J. y Molero, D. (2002a). La inserción sociolaboral de los titulados universitarios dentro de un Plan Global para la Mejora de la Calidad de la Universidad. *Bordón*, 54 (1), 151-184.

Ruiz, J., Molero, D. y Megía, E. (2001). Instrumentos para la evaluación de la enseñanza y los servicios universitarios en la evaluación de la calidad de la universidad. En AIDIPE, *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento* (pp. 407-414). A Coruña: Universidad de A Coruña, AIDIPE.

Russell, A. y Gadberry, L. (2000). *Student Opinion of Faculty: A Five Year Comparision, Fall 1994 and Spring 2000*. Southwestern Oklahoma State University.

Rutherford, R. J. D. (1987). Indicators of performance. Some practical suggestions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 12, 46-55.

Sáez, F. J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 37-45.

Salvador, L. (1989a). Evaluación de la docencia mediante el cuestionario de alumnos en la Universidad de Cantabria (curso 86-87). *Studia Paedagogica*, 13, 131-146.

Salvador, L. (1989b). *Evaluación de la docencia (1988-1989): Informes globales por centro e individualidades por asignaturas*. Santander: ICE – Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Cantabria.

Salvador, L. (1990). *Los docentes universitarios exitosos desde la perspectiva del alumno: su caracterización psicopedagógica*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

Salvador, L. (1997). Evaluación institucional universitaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 429-444.

Salvador, L. y Garcia, A. (1989). *Evaluación de la docencia: recogida y tratamiento informático de la opinión de los alumnos*. Santander: ICE de la Universidad de Cantabria.

Salvador, L. y Sanz, J. J. (1988a). *Evaluación de la docencia (1987-88): Opiniones del alumnado*. Santander: ICE – Vicerrectorado de Ordenación Académica, Universidad de Cantabria.

Salvador, L. y Sanz, J. J. (1988b). *Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos (ETS de caminos, canales y puertos)*. Documento presentado en II Congreso mundial de educación (pp. 140-147). Santander: Universidad de Cantabria.

Salvador, X. de (1996). Sobre la evaluación de la actividad docente del profesor universitario. ¿Está mediatizada la valoración de los alumnos por las calificaciones? *Revista Española de Pedagogía*, 203, 107-129.

Sánchez, I. (1998). Dificultades en los procesos de normalización y certificación en empresas de servicios: Referencias a la evaluación y calidad de la enseñanza universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 275-303.

Sánchez, M. E. y Ramos, E. (2000). Mejorando la calidad de la docencia. En A. Ortega, R. Castañeda y L. M. Villar (Eds.), *Materiales para la calidad. Desarrollo de planes de calidad para la universidad, Volumen II* (pp. 181-194). Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.

Sánchez, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.

Santos, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. En *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Madrid: Consejo de Universidades.

Schulman, L. (1992). *Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education*. Ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association. San Francisco, California.

Seldin, P. (1989). How Colleges Evaluate Professors. 1988 vs. 1983. *Aahe Bulletin*, 41 (7), 3-7.

Seldin, P. y Annis, L. F. (1990). The teaching portfolio. *Journal of Staff, Program & Organization Development*, 8, 197-201.

Selltiz, C. (1965). *Research methods Social Relation*. New York: Holt, Rivehart and Winston.

Senside, A. (1992). The Hong Kong Initiative. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Shore, B. (Coord.) (1986). *The teaching dossier: A guide to its preparation and use*. Montreal: Canadian Association of University Teachers.

Sierra, R. (1998). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Smith, E y Brown, S. (1995). *Research Teaching and learning in high education*. London: Kogan Page.

Sobrado, L. M. (1991). Evaluación de la Docencia Universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 146, 153-167.

Sobrinho, J. D. (1999). Una experiencia brasileña de evaluación institucional. *Cuadernos IRC*, 1, 25-40.

Solabarrieta, J. (1996). Modelos de autoevaluación del profesor. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 173-181). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Soriano, E. (2000). *Métodos de investigación en educación*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.

Staropoli, A. (1992). The Frech Comite National Evaluation. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Stronge, J. H. (1997). *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, Cla.: Corvin Press. Inc.

Tejada, J. (1999). La evaluación. Su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.

Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3 (6).

Tejedor, F. J. (1986). *Evaluación del profesorado de la Universidad de Santiago por los alumnos (curso 85-86)*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Tejedor, F. J. (1990). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Revista Española de Pedagogía*, 86, 367-362.

Tejedor, F. J. (1993). Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas. En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y desarrollo profesional* (pp. 85-109). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 23-26 de septiembre.

Tejedor, F. J. (1994) (Coord.). *Evaluación de la actividad docente del profesorado universitario por los alumnos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. (1997) Evaluación institucional universitaria en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 55(208), 413-428.

Tejedor, F. J. (2000). Evaluación de la docencia del profesorado. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Coords.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales* (pp. 93-124). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Tejedor, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. y García-Valcarcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (Coords.), *Evaluación educativa II. Evaluación institucional* (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J. y Montero, M<sup>a</sup>. L. (1990). Indicadores de la calidad docente para el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 47(186), 259-279.

Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (1996) (Coords.). *Evaluación educativa II. Evaluación institucional*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Tejedor, F. J., Austín, T., García-Varcácel, A., Herrera, E., Martín, J. F., Nieto, S., Rodríguez, M. J. y Sánchez, M. C. (1995). Elaboración de un instrumento de evaluación de las actitudes de los universitarios hacia la Universidad, los alumnos y los profesores. En AIDIPE (Ed.), *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.

Tejedor, F. J., Jato, E. y Mínguez, C. (1987). Evaluación del profesor universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. En M. J. Carrera (Ed.), *Primeras Jornadas Nacionales sobre consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 133-210). Valencia: Universitat de València.

Tejedor, F. J., Jato, E. y Mínguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.



Ting, K. F. (2000). A multilevel Perspective on Students Ratings of Instruction: Lessons from the Chinese Experience. *Research in Higher Education*, 41(5), 637-661.

Tourón, J. (1989). La validación de constructo: su aplicación al CEED (Cuestionario para la evaluación de la eficacia). *Bordón*, 41(4), 735-756.

Trent, J. W. y Cohen, A. (1973). A research on teaching in higher education. En R. M. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago: McNally.

UCUA (2002). *Guía de Autoevaluación de titulaciones*. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) / Consejo de Universidades.

UCUA (2003). *Guía de Autoevaluación de titulaciones*. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) / Consejo de Universidades.

Underwood, B. y Shanhressy, J. (1978). *Experimentación en Psicología*. Barcelona: Omega.

UNESCO (1995). *Cambio y desarrollo de la educación superior*. Washinton, DC: UNESCO.

UNESCO (1998a). *Actas de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.

UNESCO (1998b). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.

UNESCO (2002). *Actas de la III Conferencia Mundial de Educación Superior*. Montreal: UNESCO / Banco Mundial / OIT.

Unidad Garantía de la Calidad de la Universidad de Córdoba (2000). *Informe General. Curso Académico 1999/2000*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Documento policopiado.

Universidad de Granada (2002a). *Cuestionario de opinión del alumnado sobre la calidad docente*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada. Documento descargado de Internet el 8 de marzo de 2003 de: [http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/evaluacion/doc/docencia.pdf](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/doc/docencia.pdf)

Universidad de Granada (2002b). *Informe sobre el proceso de elaboración de los cuestionarios para la evaluación de la actuación docente del profesorado de la Universidad de Granada*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada. Documento descargado de Internet el 9 de marzo de 2003 de:

[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/evaluacion/doc/informeCuestionario.pdf](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/doc/informeCuestionario.pdf)

Universidad de Jaén (2002). *Memoria académica Curso 2001/2002*. Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Jaén.

Universidad de Salamanca (2000). *Extracto de los resultados de la evaluación de la actividad docente del profesorado en la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Unidad Técnica del P.I.C. de la Universidad de Salamanca.

Urbach, F. (1992). Developing a Teaching Portfolio. *College Teaching*, 41 (2), 71-74.

Valdivia, F. (2000). Reflexiones sobre una aproximación comprensiva a la acción tutorial en la universidad. En *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía, Tomo II* (p. 45). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Valera, A. y López, J. A. (2000). Metodología de la evaluación de la enseñanza universitaria. *Psicothema*, 12(2), 553-556.

Valero, M. (1988). La evaluación del profesor a través de los alumnos. *Educa*, 4(14), 26-30.

Van Vught, F. A. (1995). The New Context of Academic Quality. En D. Dill y B. Sporn (Eds.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Class Darkly*. Oxford: Pergamon.

Van Vught, F. A. y Westerheijden, D. F. (1993). *Gestión de calidad y garantía de calidad en la enseñanza superior europea. Métodos y mecanismos*. Bruselas: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

Van Vught, F. A. y Westerheijden, D. F. (1996). Institutional Evaluation and Management for Quality: The CRE Program: Background, Goals and Procedures. *CRE-action*, 107, 9-40.

Vázquez, A. (Coord.) (2001). *III Foro de Reflexión sobre el II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.

Vázquez, A., Patiño, A. M. y Díaz, F. (2000). La evaluación institucional en la Universidad de Castilla-La Mancha. Metodología y desarrollo. En M. A. Colado y A. Vázquez (Coords.), *II Foro de Reflexión sobre el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (pp. 135-149). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.

Vázquez, A., Santos, J. y Patiño, A. M. (2001a). La encuesta de opinión de los estudiantes como un indicador de la calidad de la universidad. En A. Vázquez (Coord.), *III Foro de Reflexión sobre el II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha.

Vázquez, A., Santos, J. y Patiño, A. M. (2001b). El "efecto examen" en la encuesta de opinión de los alumnos sobre la docencia del profesorado. En AIDIPE, *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento* (pp. 317-322). A Coruña: Universidad de A Coruña, AIDIPE.

Vieira, J. T. (1997). Evaluación institucional objetivos y criterios. *Revista Española de Pedagogía*, 55(208), 445-458.

Villa, A. y Villardón, L. (1994). Validación de la docencia universitaria a través de los alumnos. AEDE, *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos* (pp. 267-287). Barcelona: AEDE.

Villa, A. y Villardón, L. (1998). La evaluación docente a través de los alumnos como evaluación formativa. *Revista de Enseñanza Universitaria, Número Extraordinario 1998*, 389-406.

Villar, L. M. (1983a). *Diagnosis instruccional en la enseñanza superior*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.

Villar, L. M. (1983b). Evaluación de la enseñanza universitaria por los estudiantes. *Enseñanza*, 1, 263-298.

Villar, L. M. (1987). Evaluación del ambiente del aprendizaje en el aula universitaria. *Revista de investigación e innovación educativa*, 2, 53-65.

Villar, L. M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. Documento presentado en *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 23-26 de septiembre.

Visauta, B. (1997). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill.

Visauta, B. (1998). *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill.

Vries de, L. (1995). On-line Professional Staff Development: An Evaluation Study. *Distance Education*, 16(1), 157-173.

Vroeijenstijn, A. I. (1996). *Melhora e responsabilização: navegando entre Cila e caribdis. Manual de Avaliação Externa de Qualidade no Ensino Superior*. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

Wachtel, H. K. (1998). Student Evaluation of College Teaching Effectiveness: a brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.

Wai-sun, L. y Chun-ming (1992). External Examinig at Hong Kong University. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Warrington, W. G. (1973). Student evaluation of instruction at Michigan State University. En A. L. Socloff (Ed.), *The first invitational conference on faculty effectiveness as evaluated by students*. Philadelphia: Measurement and Research Center, Temple University.

Watkins, B. T. (1990). New Techique Tested to Evaluate College Teaching. *Chronicle of Higher Education*, 36(35), 15-17.

Watkins, D. y Akande, A. (1992). Student Evaluations of Teaching Effectiveness: A Nigerian Investigation. *Higher Education*, 24 (4), 453-463.

Webster, D. S. (1985). Institutional effectiveness using scholarly peer assessment as major criteria. *The Review of Higher Education*, 9 (1), 67-82.

Weert, E. de (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 57-72.

Westerheijden, D. (1998). Information and Strategies for Quality. Ponencia al *Seminario Universitat: Estrategies per avançar*. Barcelona: UPC.

Wilson, W. R. (1999). Students Rating Teacher. *Journal of Higher Education*, 70(5), 562-571.

Williams, A. (1991). *The CVCP*. Birmingham: Academic Audit Unit.

Williams, P. (1992). The UK Academic Unit. En A. Craft (Coord.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. Bristol: Falmer Press.

Wolf, K., Lichtenstein, G y Stevenson, C. (1997). Portafolios in Teacher Evaluation. En J. H. Stronge, *Evaluating Teaching. A guide to Current Thinking and best Practice* (pp. 193-213). Thousands Oaks, Ca: Corwin Press, Inc.

Wolf, R. M. (1990). *Evaluation in Education*. Nueva York: Praeger.

Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 19-36.

Young, S. y Shaw, D. G. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. *Journal of Higher Education*, 70(6), 670-686.

Zúñiga, R. (1997). La evaluación en la acción docente. En P. Apodaca y C. Lobato, (Eds.), *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 175-193). Barcelona: Laertes.

## **2. LEGISLACIÓN.**

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, LRU, (BOE, 1 de septiembre de 1983).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (BOE, 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 9 de diciembre de 1995).

Orden del 21 de febrero de 1996 de convocatoria para el año 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 28 de febrero de 1996).

Orden del 13 de marzo de 1996 por la que se establece la gestión del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 19 de marzo de 1996).

Orden del 30 de Octubre de 1996 por la que se resuelve la concesión de la financiación de proyectos de evaluación presentados en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 8 de noviembre de 1996).

Orden del 20 de abril de 1998 de convocatoria para el año 1998 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 28 de abril de 1998).

Orden del 17 de junio de 1998 por la que se resuelve la convocatoria del 20 de abril del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, (BOE, 24 de junio de 1998).

Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, (BOE, 21 de abril de 2001).

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (LOU), (BOE, 24 de diciembre de 2001).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), BOE de 24 de diciembre de 2002.

**ANEXOS**

**ANEXO I.**

**POBLACIÓN Y MUESTRAS**

## POBLACIÓN

Distribución de la población de estudiantes de la Universidad de Jaén.

<b>Facultad o Centro</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Facultad de Ciencias Experimentales	1800
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	4111
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	3997
Escuela Politécnica Superior	2841
E. U. Politécnica de Linares	1374
E. U. de Enfermería	392
E. U. Trabajo Social de Linares	418
E. U. SAFA de Úbeda	358
<b>TOTAL</b>	<b>15291</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la Facultad de Ciencias Experimentales.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Biología	828
Licenciatura en Ciencias Ambientales	454
Licenciatura en Química	433
Diplomatura en Estadística	85
	<b>1800</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)



Distribución de la población en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	986
Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales	67
Licenciatura en Derecho	1002
Diplomatura en Ciencias empresariales	905
Diplomatura en Gestión y Administración Pública	484
Diplomatura en Relaciones Laborales	667
	<b>4111</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la Facultad de Humanidades y C.C.E.E.

<b>FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Licenciatura en Filología Hispánica	152
Licenciatura en Filología Inglesa	309
Licenciatura en Humanidades	423
Licenciatura en Psicología	1045
Licenciatura en Psicopedagogía	391
Maestro/a Esp de Educación Física	317
Maestro/a Esp de Educación Infantil	315
Maestro/a Esp de Educación Musical	155
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	556
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	334
	<b>3997</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la E. Politécnica Superior de Jaén.

<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Ingeniería en Geodesia y Cartografía	106
Ingeniería en Organización Industrial	204
I. T. I. Esp, en Electricidad	287
I. T. I. Esp, en Electrónica Industrial	375
I. T. I. Esp, en Mecánica	443
I. Técnica en Informática de Gestión	779
Ingeniería Técnica en Topografía	647
	<b>2841</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la E. U. Politécnica de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
I. T. I. Esp, en Electricidad	162
I. T. I. Esp, en Química Industrial	155
I. T. I. Esp, en Mecánica	175
I. T. Minas Esp, Explotación de Minas	39
I. T. Minas Esp, en Recursos Energéticos, Comb. y Expl.	169
I. T. Minas Esp, en Sondeos y Prospecciones Mineras	30
I.T. Telecomunicaciones Esp, Telemática	644
	<b>1374</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la E. U. de Enfermería

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Diplomatura en Enfermería	392
	<b>392</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la E. U. Trabajo Social de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Diplomatura en Trabajo Social	418
	<b>418</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

Distribución de la población en la E. U. SAFA de Úbeda.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA ADSCRITA "SAFA" DE ÚBEDA</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Matriculados (n)</b>
Maestro/a Esp de Educación Física	115
Maestro/a Esp de Educación Infantil	103
Maestro/a Esp de Educación Musical	47
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	68
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	25
	<b>358</b>

(Fuente Universidad de Jaén, 2002)

## MUESTRA

Distribución de la muestra productora de datos por facultades o centros.

<b>Facultad o Centro</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Facultad de Ciencias Experimentales	4124
Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas	5588
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	6519
Escuela Politécnica Superior	3591
E. U. Politécnica de Linares	1676
E. U. de Enfermería	-
E. U. Trabajo Social de Linares	657
E. U. SAFA de Úbeda	344
<b>TOTAL</b>	<b>22499</b>

Distribución de la muestra en la Facultad de Ciencias Experimentales.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Biología	2179
Licenciatura en Ciencias Ambientales	1194
Licenciatura en Química	597
Diplomatura en Estadística	154
	<b>4124</b>

Distribución de la muestra en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	1939
Licenciatura en Derecho	1371
Diplomatura en Ciencias Empresariales	1281
Diplomatura en Gestión y Administración Pública	526
Diplomatura en Relaciones Laborales	471
	<b>5588</b>

Distribución de la muestra en la Facultad de Humanidades y C.C.E.E.

<b>FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Licenciatura en Filología Hispánica	359
Licenciatura en Filología Inglesa	415
Licenciatura en Humanidades	815
Licenciatura en Psicología	1838
Licenciatura en Psicopedagogía	623
Maestro/a Esp de Educación Física	293
Maestro/a Esp de Educación Infantil	799
Maestro/a Esp de Educación Musical	238
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	884
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	255
	<b>6519</b>

Distribución de la muestra en la Escuela Politécnica Superior de Jaén.

<b>ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Ingeniería en Geodesia y Cartografía	106
Ingeniería en Organización Industrial	169
I. T. I. Esp, en Electricidad	214
I. T. I. Esp, en Electrónica Industrial	516
I. T. I. Esp, en Mecánica	475
I. Técnica en Informática de Gestión	1335
Ingeniería Técnica en Topografía	776
	<b>3591</b>

Distribución de la muestra en la E. U. Politécnica de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
I. T. I. Esp, en Electricidad	198
I. T. I. Esp, en Química Industrial	127
I. T. I. Esp, en Mecánica	222
I. T. Minas Esp, Explotación de Minas	52
I. T. Minas Esp, en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos	254
I. T. Minas Esp, en Sondeos y Prospecciones Mineras	47
I.T. Telecomunicaciones Esp, Telemática	776
	<b>1676</b>

Distribución de la muestra en la E. U. de Trabajo Social de Linares.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE LINARES</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Diplomatura en Trabajo Social	657
	<b>657</b>

Distribución de la muestra en la E. U. SAFA de Úbeda.

<b>ESCUELA UNIVERSITARIA ADSCRITA "SAFA" DE ÚBEDA</b>	
<b>Titulaciones</b>	<b>Número de encuestas (n)</b>
Maestro/a Esp de Educación Física	67
Maestro/a Esp de Educación Infantil	151
Maestro/a Esp de Educación Musical	48
Maestro/a Esp, de Educación Primaria	71
Maestro/a Esp, de Lengua Extranjera	7
	<b>344</b>

**ANEXO II.**

UNIVERSO DE ÍTEMS

## **UNIVERSO INICIAL DE ÍTEMS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN.**

### **DIMENSIÓN 1. CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES DOCENTES.**

1. El profesor/a asistió normalmente a las clases (o prácticas).
2. El profesor/a fue puntual.
3. El profesor/a fue accesible en su horario de tutorías.
4. Cumplimiento del horario de clases.
5. Cumplimiento del horario de tutorías.
6. El profesor/a cumple asiduamente sus horarios.
7. El profesor explica con claridad.
8. Considero que el profesor prepara las clases.
9. El profesor contribuye a que los alumnos se interesen por la asignatura.
10. El profesor parece ilusionado e interesado por la docencia.
11. El profesor atiende a las revisiones de los trabajos y de los exámenes.
12. El profesor atiende a los alumnos en las horas de las tutorías.
13. Asiste regularmente a clase.
14. Cumple debidamente su horario.
15. En las horas de tutoría está disponible en su despacho.
16. La accesibilidad para la revisión de exámenes.
17. La coordinación entre los diferentes docentes de la asignatura ha sido.
18. El docente ha completado el programa de la asignatura anunciado al inicio del curso, en cuanto a objetivos, plan de trabajo, bibliografía y sistema de evaluación.
19. Siempre que lo he necesitado he podido recurrir al docente en su horario de tutorías.
20. El docente ha contribuido a que me guste la asignatura y comprenda su importancia.
21. El docente ha sido puntual al empezar sus clases.

## **DIMENSIÓN 2. DOMINIO DE LA ASIGNATURA (organización y claridad)**

1. El profesor/a relacionó los diferentes temas (o prácticas) de la asignatura entre sí.
2. En mi opinión el profesor/a domina la asignatura que imparte.
3. El profesor/a parece dominar la asignatura que imparte.
4. El profesor explica con claridad.
5. Sus clases están bien preparadas.
6. El profesor/a se preocupa por renovar los contenidos y los métodos de enseñanza.
7. El profesor/a responde con exactitud a las preguntas que le hacen.
8. Parece dominar la asignatura que imparte.
9. Explica con claridad.
10. Sus clases están bien preparadas.
11. Se preocupa de renovar los contenidos y los métodos de enseñanza.
12. Responde con exactitud y precisión de las preguntas que se le hacen.
13. Se preocupa de que sus clases sean buenas.
14. Consigue que el alumno se interese por la asignatura.

## **DIMENSIÓN 3. DEDICACIÓN A SUS CLASES.**

1. Motivó y facilitó la participación de los alumnos en clase.
2. El profesor/a anticipó los objetivos del curso y de cada tema.
3. A mi juicio, el profesor/a preparó bien sus clases (o prácticas).
4. El profesor/a explicó con claridad los conceptos incluidos en cada lección.
5. Ha impartido la asignatura con un ritmo adecuado.
6. Metodología que utiliza y/o promueve en clase.
7. La organización y presentación de los contenidos de la materia.
8. La adecuación de la materia tratada a la preparación de base del alumnado.
9. La motivación del docente a la hora de impartir las clases ha sido.
10. La claridad con que el docente imparte sus clases (organización, coherencia) ha sido.
11. La capacidad de resolución de dudas durante las clases ha sido.

## **DIMENSIÓN 4. DESARROLLO DEL PROGRAMA.**

1. Los recursos didácticos utilizados fueron de gran ayuda.
2. El desarrollo del curso se ajustó al programa de la asignatura.
3. La bibliografía básica que recomendó fue la adecuada.
4. Los conceptos teóricos se aplicaron adecuadamente en ejercicios, problemas, trabajos, etc.
5. La relación entre la materia que se trata y la práctica profesional a la que aspiras.



6. La importancia de esta materia en relación con la titulación que cursas.
7. La diferencia del temario de esta asignatura con respecto a otras.
8. La relación entre el número de créditos y la materia trabajada en la asignatura.
9. Los contenidos han sido asequibles.
10. La importancia concedida a los contenidos teóricos.
11. La importancia concedida a los contenidos prácticos.
12. La congruencia y coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos.
13. La distribución temporal del trabajo desarrollado a lo largo del curso.
14. El programa cumple los aspectos más importantes de la asignatura.
15. El profesor/a comenta el programa de la asignatura al inicio del curso.
16. Considera usted que el profesor/a desarrolló todo el programa.
17. El profesor deja claro los conceptos básicos de la asignatura.
18. Lo explico en clase responde al programa de la asignatura.
19. Los conceptos teóricos se complementan con ejercicios prácticos (problemas, trabajos, casos prácticos, comentarios de texto, etc.).
20. Las clases prácticas (laboratorios, proyectos, trabajos ...) se desarrollaran adecuadamente (responde sólo si tienes clases practicas).
21. La bibliografía y material didáctico recomendado resultan útiles para preparar la asignatura.
22. Su programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.
23. Comenta el programa de la asignatura al inicio del curso.
24. Considero que desarrollará todo el programa.
25. Coordinación de esta asignatura con el resto de la carrera.
26. La claridad con que se define el programa de la asignatura (temario, criterios de evaluación, metodología de clases, etc.) ha sido.
27. La correspondencia entre el temario propuesto y la materia impartida ha sido.
28. La coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura ha sido.
29. Salvo contadas excepciones, los temas impartidos en la asignatura no se solapan con los de otras asignaturas.
30. Los créditos prácticos de la asignatura me han ayudado a comprender mejor los contenidos teóricos.

#### **DIMENSIÓN 5. CONDICIONES MATERIALES, RECURSOS Y MEDIOS.**

1. La cantidad de estudiantes asignados al profesor/a en esta asignatura.
2. Las condiciones materiales y fisico-ambientales del aula.
3. La distribución espacial del mobiliario en clase.
4. El material bibliográfico recomendado para esta signatura estaba disponible.

5. El material técnico y/o de laboratorio necesario para esta asignatura.
6. La accesibilidad a los diversos materiales.
7. El/la profesor/a realiza suficientes "seminarios". (lecturas, charlas, debates, ...) relacionados con la asignatura.
8. Este profesor imparte suficientes clases prácticas "de pizarra".
9. Este profesor realiza suficientes "prácticas de laboratorio" relacionadas con el contenido de la asignatura.
10. Este profesor realiza suficientes "prácticas de campo" (en hospitales, juzgados, empresas, escuelas, granjas, talleres ...) en relación con la marcha de la asignatura.
11. Utiliza en clase un material didáctico que ayuda a comprender las explicaciones.
12. Apoya sus explicaciones con esquemas, gráficos, medios audiovisuales, etc.
13. Los materiales utilizados y/o recomendados (apuntes, libros, ...) son de gran ayuda.
14. Los problemas ejemplos o prácticas que plantea están bien pensados en el contexto de la asignatura.
15. La disponibilidad de materiales de apoyo a la docencia (referencias, esquemas) ha sido.
16. La adecuación de laboratorios, talleres y/o aulas informáticas a las necesidades docentes ha sido.
17. He podido consultar en la biblioteca la bibliografía y lecturas recomendadas por el docente.
18. Las actividades complementarias organizadas por el docente me han ayudado a comprender mejor la asignatura.

#### **DIMENSIÓN 6. INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO**

1. Fue correcto en el trato con los estudiantes.
2. Estaba interesado/a en que sus alumnos aprendiéramos.
3. Actuación del profesor/a para que participéis activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Atención a las consultas de los/as estudiantes.
5. Su trato al alumnado.
6. Se preocupa por que sus clases sean buenas.
7. Intenta que los alumnos/as participen en sus clases.
8. Fomenta la crítica científica.
9. Dialoga con sus alumnos/as con respecto a la marcha de la clase.
10. Intenta conseguir la motivación del alumnado por la asignatura.
11. Tiene en cuenta la opinión de los/as alumnos/as a la hora de decidir cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura.

12. Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado.
13. El profesor fomenta y facilita la participación en clase.
14. Intenta que el alumnado participe en las clases.
15. Fomenta las críticas de sus propias ideas.
16. Dialoga con el alumnado sobre la marcha de la clase.
17. Tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de decidir las cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura.
18. El trato del docente de esta asignatura durante las clases ha sido.

#### **DIMENSIÓN 7. EXÁMENES, EVALUACIÓN, CALIFICACIONES, ETC.**

1. Los exámenes/evaluaciones se ajustaron a los objetivos programados y a los contenidos trabajados en clase (Conteste solo si ha sido evaluado).
2. El alumno/a pudo comentar con el profesor/a los resultados de la evaluación.
3. El profesor informó dentro del plazo reglamentario previsto, de los resultados de los exámenes/evaluaciones y ejercicios.
4. Adecuación del sistema de evaluación a los aprendizajes que pretende el profesor/a.
5. La información ofrecida acerca de los criterios y sistemas de evaluación de la asignatura ha sido explicada con claridad.
6. Sus exámenes se ajustan a los contenidos programados.
7. Las calificaciones obtenidas por los/as alumnos/as se ajustan a sus conocimientos.
8. El alumnado tiene posibilidad de conocer y comentar los criterios de valoración del examen.
9. Las pruebas de evaluación se ajustan al programa desarrollado (responde solo si has sido evaluado).
10. Los criterios de evaluación se explican con claridad.
11. El profesor respeta los criterios de evaluación de la asignatura.
12. Es esta asignatura espero obtener una calificación de: \_\_\_\_\_
13. Esta es una asignatura difícil dentro de la carrera.
14. Sus exámenes se ajustan a los contenidos impartidos.
15. Las calificaciones obtenidas por el alumnado se ajustan a sus conocimientos.
16. Se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota por los/las alumnos/as que reclaman revisión de examen.
17. La relación entre la calificación obtenida y los conocimientos del estudiante ha sido.
18. La relación entre la dificultad del examen y en nivel impartido en clase ha sido.

19. El método de evaluación de la asignatura ha sido conocido con, al menos, veinte días de antelación a la fecha del examen.

**DIMENSIÓN 8. VALORACIÓN GLOBAL.**

1. Indique la valoración global que le merece el profesor/a.
2. Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el/la profesor/a que imparte esta asignatura es un buen/a profesor/a.
3. Me siento satisfecho asistiendo a clase.
4. Considero que he aprendido bastante en esta asignatura.
5. Considerando globalmente todos los aspectos anteriores, estoy satisfecho con el trabajo realizado por el profesor.
6. Teniendo en cuenta las limitaciones, piensa que el/la profesor/a que imparte esta asignatura es un buen profesor/a.
7. Me siento satisfecho/a asistiendo a sus clases.
8. He aprendido mucho cursando esta asignatura.
9. El nivel de satisfacción global con la asignatura ha sido.

**ANEXO III.**

RELACIÓN DE JUECES EXPERTOS

## RELACIÓN DE JUECES EXPERTOS CONSULTADOS PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO CEDU.

- **Dra. D<sup>a</sup>. Fuensanta Hernández Pina.** Catedrática de Universidad de Métodos de Investigación en Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia.
- **Dra. D<sup>a</sup>. Leonor Buendía Eisman.** Catedrática de Universidad de Métodos de Investigación en Educación. Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.
- **Dr. D. Víctor Álvarez Rojo.** Catedrático de Universidad de Orientación Educativa. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.
- **Dra. D<sup>a</sup>. Elvira Repetto Talavera.** Catedrática de Universidad de Orientación Educativa. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- **Dr. D. Luis Parras Guijosa.** Excmo. y Magnífico Rector de la Universidad de Jaén. Catedrático de Universidad de Estadística. Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Jaén.
- **Dr. D. José Antonio Torres González.** Vicerrector de Infraestructura y Equipamiento de la Universidad de Jaén. Profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén, Área de Didáctica y Organización Escolar.
- **Dr. D. Rafael Perea Carpio.** Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Jaén. Profesor del Departamento de Física, Área de Física Aplicada.
- **Dr. D. José González García.** Vicerrector de Estudiantes de la Universidad de Jaén. Departamento de Derecho Civil, Derecho Financiero y Derecho Tributario, Área de Derecho Civil.
- **Dra. D<sup>a</sup>. Carmen Rísquez Cuenca.** Vicerrectora de Extensión Universitaria de la Universidad de Jaén. Departamento de Territorio y Patrimonio Histórico, Área de Prehistoria.

- **Dr. D. Francisco Feito Higuero.** Vicerrector de Investigación y Relaciones Internacionales de la Universidad de Jaén. Departamento de Informática, Área de Lenguajes y Sistemas Informáticos.
- **Dr. D. Manuel Parras Rosa.** Vicerrector de Relaciones con la Sociedad de la Universidad de Jaén. Departamento de Administración de Empresas, Contabilidad y Sociología. Área de Comercialización e Investigación de Mercados.
- **Dr. D. Rafael Luzón Cuesta.** Secretario General de la Universidad de Jaén. Departamento de Física, Área de Física Aplicada.
- **Dr. D. Juan Hernández Armenteros.** Gerente de la Universidad de Jaén.
- **D. Francisco Baena Villodres.** Director del Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén. Departamento de Electrónica, Área de Tecnología Electrónica.

**ANEXO IV.**

**ESPECIFICACIONES DIRIGIDAS A LOS JUECES EXPERTOS**



## **ESPECIFICACIONES DIRIGIDAS A JUECES EXPERTOS PARA LA VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO**

Estimado/a profesor/a:

Me pongo en contacto con usted para solicitarle su colaboración como experto en evaluación. Desde el Secretariado de Metodología del Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén estamos elaborando un instrumento para la evaluación del profesorado universitario.

Tras la revisión de estudios precedentes y otros instrumentos similares hemos elaborado un universo de ítems. Le pedimos, siempre que le sea posible, su colaboración indicando que cuestiones del universo que le adjuntamos le parecen más relevantes en cada una de las dimensiones establecidas. Si es tan amable asigne una puntuación de 1 a 5 (menor a mayor adecuación) en función de su importancia.

Una vez que haya cumplimentado este universo de ítems (102), utilice el sobre de devolución que le adjuntamos con nuestra dirección postal para remitírnoslo en cuanto le sea posible.

Sin otro particular, agradeciendo su colaboración, reciba un cordial saludo.

Fdo.: Juan Ruiz Carrascosa  
Director del Secretariado de Metodología

**ANEXO V.**

CUESTIONARIO DE VALIDACIÓN DIRIGIDO A LOS JUECES EXPERTOS

# CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS JUECES EXPERTOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

A través de su opinión pretendemos seleccionar los ítems más relevantes, entre los ofrecidos en cada una de las dimensiones seleccionadas, para la construcción de un cuestionario sobre la evaluación institucional del profesorado universitario. Si es tan amable, asigne a cada uno de las cuestiones de este universo, un valor numérico comprendido entre 1 y 5 puntos (1: nada adecuado, 5: muy adecuado) en el espacio reservado para ello al final de cada pregunta entre el paréntesis (...), en función de su adecuación al objeto de nuestro estudio.

Puntúe de acuerdo con los siguientes criterios cada uno de los ítems.

- Si considera que es **nada** adecuado: ..... 1
- Si considera que es **poco** adecuado: ..... 2
- Si considera que es **adecuado**: ..... 3
- Si considera que es **bastante** adecuado: ..... 4
- Si considera que es **muy adecuado**: ..... 5

Ofrezca todas las sugerencias que estime oportunas, al final del documento en el espacio reservado para ello.

**Muchas gracias por su colaboración.**

---

## CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

### A. CUMPLIMIENTO DE LAS OBLIGACIONES DOCENTES.

1. El profesor asistió normalmente a las clases o prácticas. .... (..)
2. El profesor fue puntual. .... (..)
3. El profesor fue accesible en su horario de tutorías. .... (..)
4. Cumplimiento del horario de clases. .... (..)
5. Cumplimiento del horario de tutorías. .... (..)
6. Considero que el profesor prepara las clases. .... (..)
7. El profesor contribuye a que los alumnos se interesen por la asignatura. .... (..)
8. El profesor parece ilusionado e interesado por la docencia. .... (..)
9. El profesor atiende a las revisiones de los trabajos y de los exámenes. .... (..)

10. El profesor atiende a los alumnos en las horas de las tutorías. .... (..)
11. La coordinación entre los diferentes docentes de la asignatura. .... (..)
12. El profesor ha completado el programa de la asignatura anunciado al inicio del curso, en cuanto a objetivos, plan de trabajo, bibliografía y sistema de evaluación. .... (..)
13. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura y comprenda su importancia. ....(..)

**B. DOMINIO DE LA ASIGNATURA (organización y claridad)**

14. El profesor relacionó los diferentes temas o prácticas de la asignatura entre sí. .... (..)
15. En mi opinión el profesor domina la asignatura que imparte. .... (..)
16. El profesor explica con claridad. .... (..)
17. El profesor se preocupa por renovar los contenidos y los métodos de enseñanza. . (..)
18. Sus clases están bien preparadas. .... (..)
19. Responde con exactitud y precisión de las preguntas que se le hacen. .... (..)
20. Se preocupa de que sus clases sean buenas. .... (..)
21. Consigue que el alumno se interese por la asignatura. .... (..)

**C. DEDICACIÓN A SUS CLASES.**

22. Motivó y facilitó la participación de los alumnos en clase. .... (..)
23. El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema. .... (..)
24. A mi juicio, el profesor preparó bien sus clases y/o prácticas. .... (..)
25. El profesor explicó con claridad los conceptos incluidos en cada lección. .... (..)
26. Ha impartido la asignatura con un ritmo adecuado. .... (..)
27. La metodología que utiliza y/o promueve en clase. .... (..)
28. La organización y presentación de los contenidos de la materia. .... (..)
29. Adecuación de la materia tratada a la preparación de base del alumnado. .... (..)
30. La motivación del docente a la hora de impartir las clases. .... (..)
31. La claridad con que el docente imparte sus clases (organización, coherencia). .... (..)

**D. DESARROLLO DEL PROGRAMA.**

32. Los recursos didácticos utilizados fueron de gran ayuda. .... (..)
33. El desarrollo del curso se ajustó al programa de la asignatura. .... (..)
34. Los conceptos teóricos se aplicaron adecuadamente en ejercicios, problemas, trabajos, etc. .... (..)
35. La relación entre la materia que se trata y la práctica profesional a la que aspiras. .... (..)
36. La importancia de esta materia en relación con la titulación que cursas. .... (..)
37. La diferencia del temario de esta asignatura con respecto a otras. .... (..)
38. La relación entre el número de créditos y la materia trabajada en la asignatura. .... (..)
39. Los contenidos han sido asequibles. .... (..)
40. La importancia concedida a los contenidos teóricos. .... (..)
41. La importancia concedida a los contenidos prácticos. .... (..)
42. La congruencia y coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos. .... (..)
43. La distribución temporal del trabajo desarrollado a lo largo del curso. .... (..)
44. El profesor comenta el programa de la asignatura al inicio del curso. .... (..)
45. El profesor deja claro los conceptos básicos de la asignatura. .... (..)
46. Los conceptos teóricos se complementan con ejercicios prácticos (problemas, trabajos, casos prácticos, comentarios de texto, etc.)..... (..)
47. Las clases prácticas (laboratorios, proyectos, trabajos, etc.) se desarrollaran adecuadamente (responde sólo si tienes clases practicas). .... (..)
48. La bibliografía y material didáctico recomendado resultan útiles para preparar la asignatura. .... (..)

- 49. El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura. .... (..)
- 50. Coordinación de esta asignatura con el resto de la carrera. .... (..)
- 51. La claridad con que se define el programa de la asignatura (temario, criterios de evaluación, metodología de clases, etc.). .... (..)
- 52. La correspondencia entre el temario propuesto y la materia impartida. .... (..)
- 53. La coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura. .... (..)
- 54. Salvo contadas excepciones, los temas impartidos en la asignatura no se solapan con los de otras asignaturas. .... (..)
- 55. Los créditos prácticos de la asignatura me han ayudado a comprender mejor los contenidos teóricos. .... (..)

#### **E. CONDICIONES MATERIALES, RECURSOS Y MEDIOS.**

- 56. La cantidad de estudiantes asignados al profesor en esta asignatura. .... (..)
- 57. Las condiciones materiales y físico-ambientales del aula. .... (..)
- 58. La distribución espacial del mobiliario en clase. .... (..)
- 59. El material técnico y/o de laboratorio necesario para esta asignatura. .... (..)
- 60. La accesibilidad a los diversos materiales. .... (..)
- 61. El profesor realiza suficientes “seminarios” (lecturas, charlas, debates, etc.) relacionados con la asignatura. .... (..)
- 62. El profesor imparte suficientes clases prácticas “de pizarra”. .... (..)
- 63. El profesor realiza suficientes “prácticas de laboratorio” relacionadas con el contenido de la asignatura. .... (..)
- 64. El profesor realiza suficientes “prácticas de campo” (en hospitales, juzgados, empresas, escuelas, granjas, talleres, etc.) en relación con la marcha de la asignatura. . (..)
- 65. Utiliza en clase un material didáctico que ayuda a comprender las explicaciones. .... (..)
- 66. Apoya sus explicaciones con esquemas, gráficos, medios audiovisuales, etc. .... (..)
- 67. Los materiales utilizados y/o recomendados (apuntes, libros, etc.) son de gran ayuda. . .... (..)
- 68. Los problemas ejemplos o prácticas que plantea están bien pensados en el contexto de la asignatura. .... (..)
- 69. La disponibilidad de materiales de apoyo a la docencia (referencias, esquemas)..... (..)
- 70. La adecuación de laboratorios, talleres y/o aulas informáticas a las necesidades docentes.(...)
- 71. He podido consultar en la biblioteca la bibliografía y lecturas recomendadas por el profesor. .... (..)
- 72. Las actividades complementarias organizadas por el docente me han ayudado a comprender mejor la asignatura. .... (..)

#### **F. INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO**

- 73. Fue correcto en el trato con los estudiantes. .... (..)
- 74. Estaba interesado en que sus alumnos aprendiéramos. .... (..)
- 75. Actuación del profesor para que participéis activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. .... (..)
- 76. Atención a las consultas de los estudiantes. .... (..)
- 77. Se preocupa por que sus clases sean buenas. .... (..)
- 78. Fomenta la crítica científica. .... (..)
- 79. Intenta conseguir la motivación del alumnado por la asignatura..... (..)
- 80. Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado. .... (..)
- 81. El profesor fomenta y facilita la participación en clase. .... (..)
- 82. Dialoga con el alumnado sobre la marcha de la clase. .... (..)
- 83. Tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha de la asignatura..... (..)

## G. EXÁMENES, EVALUACIÓN, CALIFICACIONES, ETC.

84. Los exámenes/evaluaciones se ajustaron a los objetivos programados y a los contenidos trabajados en clase (conteste sólo si has sido evaluado). .... (..)
85. El alumno pudo comentar con el profesor los resultados de la evaluación. .... (..)
86. El profesor informó dentro del plazo reglamentario previsto, de los resultados de los exámenes/evaluaciones y ejercicios. .... (..)
87. Adecuación del sistema de evaluación a los aprendizajes que pretende el profesor..... (..)
88. La información ofrecida acerca de los criterios y sistemas de evaluación de la asignatura ha sido explicada con claridad. .... (..)
89. Las calificaciones obtenidas por el alumnado se ajustan a sus conocimientos. .... (..)
90. El alumnado tiene posibilidad de conocer y comentar los criterios de valoración del examen. .... (..)
91. El profesor respeta los criterios de evaluación de la asignatura. .... (..)
92. Es esta asignatura espero obtener una calificación de:\_\_\_\_\_ . .... (..)
93. Esta es una asignatura difícil dentro de la carrera. .... (..)
94. El profesor se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota con el alumnado que reclama la revisión del examen. .... (..)
95. La relación entre la dificultad del examen y nivel impartido en clase. .... (..)
96. El método de evaluación de la asignatura ha sido conocido con suficiente antelación a la fecha del examen. .... (..)

## H. VALORACIÓN GLOBAL.

97. Indique la valoración global que le merece el profesor. .... (..)
98. Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor. .... (..)
99. Me siento satisfecho asistiendo a clase. .... (..)
100. Considero que he aprendido bastante en esta asignatura. .... (..)
101. Considerando globalmente todos los aspectos anteriores, estoy satisfecho con el trabajo realizado por el profesor. .... (..)
102. El nivel de satisfacción global con la asignatura ha sido. .... (..)



**ANEXO VI.**

PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LA VALIDACIÓN DE EXPERTOS



Valoración por los expertos del universo de ítems.

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.1	4.1250	1.12599
V.2	3.5714	1.27242
V.3	4.2500	1.16496
V.4	4.1429	1.46385
V.5	4.2500	1.38873
V.6	3.5000	1.41421
V.7	3.7500	1.38873
V.8	3.5000	1.30931
V.9	4.8750	.35355
V.10	4.3750	1.18773
V.11	4.2857	.95119
V.12	4.5000	.75593
V.13	4.0000	1.41421
V.14	4.5000	1.06904
V.15	4.0000	.92582
V.16	4.3750	1.40789
V.17	3.8750	1.35620
V.18	4.1250	1.45774
V.19	4.3750	.91613
V.20	3.5000	1.51186
V.21	4.0000	1.41421
V.22	4.3750	.91613
V.23	4.5000	.75593
V.24	4.1250	.83452
V.25	4.1250	1.24642
V.26	2.7500	1.16496
V.27	4.0000	1.26491
V.28	4.6667	.51640
V.29	3.7143	1.60357
V.30	3.0000	1.63299
V.31	4.5714	.78680
V.32	3.2500	1.16496
V.33	4.6250	1.06066
V.34	4.3750	.91613
V.35	3.0000	1.73205
V.36	3.1429	1.57359
V.37	1.4286	.78680
V.38	2.5714	1.27242
V.39	3.7143	1.25357
V.40	3.8333	1.47196
V.41	3.8333	1.47196
V.42	4.4286	.78680
V.43	3.7143	.75593
V.44	4.2500	.88641
V.45	4.5000	1.06904
V.46	4.1250	.83452
V.47	4.1250	1.35620
V.48	4.8750	.35355
V.49	2.1250	1.35620
V.50	3.2857	1.60357
V.51	4.5714	.78680

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.52	4.0000	1.54919
V.53	4.5000	.83666
V.54	3.5000	1.60357
V.55	3.8571	1.21499
V.56	3.7143	1.38013
V.57	3.4286	1.81265
V.58	3.2857	1.79947
V.59	4.2857	1.49603
V.60	3.1429	1.57359
V.61	3.0000	1.73205
V.62	1.8571	.69007
V.63	2.7500	1.38873
V.64	2.6250	1.40789
V.65	4.1250	1.12599
V.66	3.7500	1.48805
V.67	4.1250	1.35620
V.68	4.1429	1.57359
V.69	3.8571	1.06904
V.70	4.0000	1.52753
V.71	4.0000	1.51186
V.72	4.0000	1.41421
V.73	4.2500	1.16496
V.74	4.5000	.92582
V.75	4.1429	1.46385
V.76	4.4286	1.51186
V.77	3.7500	1.75255
V.78	4.2500	1.48805
V.79	4.5000	.75593
V.80	4.8750	.35355
V.81	4.6250	.74402
V.82	4.6250	.74402
V.83	4.6250	.74402
V.84	4.2500	1.16496
V.85	4.7500	.70711
V.86	4.3750	1.06066
V.87	3.8750	1.80772
V.88	4.5000	1.41421
V.89	2.6250	1.40789
V.90	4.5000	.75593
V.91	5.0000	.00000
V.92	2.0000	1.41421
V.93	1.5000	.53452
V.94	4.5000	.75593
V.95	3.4286	1.71825
V.96	4.7500	.46291
V.97	4.2500	1.38873
V.98	3.5000	1.69031
V.99	4.3750	1.40789
V.100	4.3750	.91613
V.101	4.3750	1.40789
V.102	4.5000	.75593

Valoración por los expertos del universo de ítems (Catedráticos de Universidad área MIDE).

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.1	3.2500	.9574
V.2	2.3333	.5774
V.3	3.5000	1.2910
V.4	4.2500	1.5000
V.5	4.2500	1.5000
V.6	2.7500	1.5000
V.7	3.2500	1.7078
V.8	3.0000	1.6330
V.9	4.7500	.5000
V.10	3.7500	1.5000
V.11	3.7500	.9574
V.12	4.2500	.9574
V.13	4.0000	2.0000
V.14	4.2500	1.5000
V.15	3.7500	.9574
V.16	3.7500	1.8930
V.17	3.5000	1.7321
V.18	3.2500	1.7078
V.19	4.0000	1.1547
V.20	3.0000	1.6330
V.21	3.7500	1.8930
V.22	4.5000	1.0000
V.23	4.2500	.9574
V.24	3.5000	.5774
V.25	3.2500	1.2583
V.26	2.2500	.9574
V.27	4.3333	1.1547
V.28	5.0000	.0000
V.29	3.7500	1.8930
V.30	2.5000	1.0000
V.31	4.5000	1.0000
V.32	2.7500	1.2583
V.33	4.2500	1.5000
V.34	4.0000	1.1547
V.35	4.2500	.9574
V.36	3.2500	1.7078
V.37	1.5000	1.0000
V.38	2.2500	.9574
V.39	2.6667	1.1547
V.40	3.3333	2.0817
V.41	3.3333	2.0817
V.42	4.2500	.9574
V.43	3.2500	.5000
V.44	3.7500	.9574
V.45	4.0000	1.4142
V.46	3.7500	.9574
V.47	3.5000	1.7321
V.48	4.7500	.5000
V.49	2.5000	1.7321
V.50	3.0000	1.8257
V.51	4.5000	1.0000

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.52	3.3333	2.0817
V.53	4.3333	1.1547
V.54	2.5000	1.7321
V.55	3.0000	.8165
V.56	3.5000	1.7321
V.57	3.2500	1.7078
V.58	4.0000	1.1547
V.59	4.7500	.5000
V.60	3.0000	1.4142
V.61	3.6667	2.3094
V.62	2.0000	1.0000
V.63	3.0000	1.6330
V.64	3.0000	1.6330
V.65	4.0000	1.4142
V.66	3.7500	1.8930
V.67	3.7500	1.8930
V.68	3.5000	1.9149
V.69	4.0000	.8165
V.70	4.2500	.9574
V.71	4.0000	1.1547
V.72	3.7500	1.5000
V.73	3.7500	1.5000
V.74	4.0000	1.1547
V.75	4.0000	2.0000
V.76	4.0000	2.0000
V.77	3.5000	1.7321
V.78	3.5000	1.9149
V.79	4.5000	1.0000
V.80	5.0000	.0000
V.81	4.5000	1.0000
V.82	4.5000	1.0000
V.83	4.5000	1.0000
V.84	4.5000	1.0000
V.85	4.5000	1.0000
V.86	4.0000	1.4142
V.87	3.7500	1.8930
V.88	4.0000	2.0000
V.89	2.2500	.9574
V.90	4.5000	1.0000
V.91	5.0000	.0000
V.92	3.0000	1.7321
V.93	1.2500	.5000
V.94	4.2500	.9574
V.95	2.5000	1.7321
V.96	4.5000	.5774
V.97	3.7500	1.8930
V.98	2.5000	1.7321
V.99	3.7500	1.8930
V.100	3.7500	.9574
V.101	3.7500	1.8930
V.102	4.2500	.9574

Valoración por los expertos del universo de ítems (Equipo Gobierno de la UJA).

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.1	5.0000	.0000
V.2	4.5000	.5774
V.3	5.0000	.0000
V.4	4.0000	1.7321
V.5	4.2500	1.5000
V.6	4.2500	.9574
V.7	4.2500	.9574
V.8	4.0000	.8165
V.9	5.0000	.0000
V.10	5.0000	.0000
V.11	5.0000	.0000
V.12	4.7500	.5000
V.13	4.0000	.8165
V.14	4.7500	.5000
V.15	4.2500	.9574
V.16	5.0000	.0000
V.17	4.2500	.9574
V.18	5.0000	.0000
V.19	4.7500	.5000
V.20	4.0000	1.4142
V.21	4.2500	.9574
V.22	4.2500	.9574
V.23	4.7500	.5000
V.24	4.7500	.5000
V.25	5.0000	.0000
V.26	3.2500	1.2583
V.27	3.6667	1.5275
V.28	4.3333	.5774
V.29	3.6667	1.5275
V.30	3.6667	2.3094
V.31	4.6667	.5774
V.32	3.7500	.9574
V.33	5.0000	.0000
V.34	4.7500	.5000
V.35	1.3333	.5774
V.36	3.0000	1.7321
V.37	1.3333	.5774
V.38	3.0000	1.7321
V.39	4.5000	.5774
V.40	4.3333	.5774
V.41	4.3333	.5774
V.42	4.6667	.5774
V.43	4.3333	.5774
V.44	4.7500	.5000
V.45	5.0000	.0000
V.46	4.5000	.5774
V.47	4.7500	.5000
V.48	5.0000	.0000
V.49	1.7500	.9574
V.50	3.6667	1.5275
V.51	4.6667	.5774

<b>Variables</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
V.52	4.6667	.5774
V.53	4.6667	.5774
V.54	4.5000	.5774
V.55	5.0000	.0000
V.56	4.0000	1.0000
V.57	3.6667	2.3094
V.58	2.3333	2.3094
V.59	3.6667	2.3094
V.60	3.3333	2.0817
V.61	2.5000	1.2910
V.62	1.7500	.5000
V.63	2.5000	1.2910
V.64	2.2500	1.2583
V.65	4.2500	.9574
V.66	3.7500	1.2583
V.67	4.5000	.5774
V.68	5.0000	.0000
V.69	3.6667	1.5275
V.70	3.6667	2.3094
V.71	4.0000	2.0000
V.72	4.2500	1.5000
V.73	4.7500	.5000
V.74	5.0000	.0000
V.75	4.3333	.5774
V.76	5.0000	.0000
V.77	4.0000	2.0000
V.78	5.0000	.0000
V.79	4.5000	.5774
V.80	4.7500	.5000
V.81	4.7500	.5000
V.82	4.7500	.5000
V.83	4.7500	.5000
V.84	4.0000	1.4142
V.85	5.0000	.0000
V.86	4.7500	.5000
V.87	4.0000	2.0000
V.88	5.0000	.0000
V.89	3.0000	1.8257
V.90	4.5000	.5774
V.91	5.0000	.0000
V.92	1.2500	.5000
V.93	1.7500	.5000
V.94	4.7500	.5000
V.95	4.6667	.5774
V.96	5.0000	.0000
V.97	4.7500	.5000
V.98	4.5000	1.0000
V.99	5.0000	.0000
V.100	5.0000	.0000
V.101	5.0000	.0000
V.102	4.7500	.5000

**ANEXO VII.**

**INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**



# UNIVERSIDAD DE JAÉN

## DATOS DEL PROFESOR EVALUADO:

APELLIDOS Y NOMBRE \_\_\_\_\_

## DATOS DE LA ASIGNATURA EVALUADA:

Asignatura \_\_\_\_\_

Titulación \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Teoría/Prácticas \_\_\_\_\_

SI ESTÁ COMPLETAMENTE DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES - MARQUE UN 5  
SI ESTÁ EN COMPLETO DESACUERDO - MARQUE UN 1  
REALICE LA VALORACIÓN UTILIZANDO LOS PUNTOS INTERMEDIOS DE LA ESCALA  
PROCURE CONTESTAR A TODOS LOS ÍTEMS

Marque así

Así NO marque

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DOCENTE:

MUY EN DESACUERDO

----->

MUY DE ACUERDO

### A.- Sobre el cumplimiento de obligaciones del profesor

- P1. El profesor ha cumplido el horario de clase  
 P2. El profesor atiende correctamente al alumnado en las horas de tutoría

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B.- Sobre la información facilitada por el profesor al comenzar el curso:

- P3. El programa se define con claridad (metodología y contenidos)  
 P4. El profesor anticipó los objetivos del curso y de cada tema  
 P5. El método de evaluación del profesor ha sido conocido con suficiente  
 antelación a la fecha de examen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C.- Sobre las relaciones del profesor con el alumnado:

- P6. El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado en la marcha  
 de la asignatura  
 P7. El profesor muestra interés en que el alumnado aprenda  
 P8. El profesor motivó y facilitó la participación del alumnado en clase  
 P9. Existe una buena relación entre el profesor y el alumnado  
 P10. El profesor ha contribuido a que me guste la asignatura  
 P11. El profesor ha contribuido a que comprenda la importancia de la asignatura

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D.- Sobre el desarrollo de las clases impartidas por el profesor:

- P12. El profesor imparte sus clases con claridad, organización y coherencia  
 P13. El profesor responde con exactitud y precisión a las preguntas  
 que se le hacen  
 P14. El profesor domina la asignatura que imparte  
 P15. La metodología de enseñanza utilizada resulta adecuada a las características  
 del grupo y de la asignatura  
 P16. Los problemas, ejemplos o prácticas que plantea, están bien pensados  
 para el contexto de la asignatura  
 P17. El material técnico y de laboratorio necesario para esta asignatura  
 es el apropiado  
 P18. La bibliografía y material didáctico recomendado resulta útil para preparar  
 la asignatura  
 P19. Sus clases están bien preparadas  
 P20. Existe coordinación entre la parte teórica y la práctica de la asignatura  
 P21. El profesor ha cumplido el programa de la asignatura planteado  
 al inicio del curso

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### E.- Sobre el sistema de evaluación seguido por el profesor hasta la fecha:

- P22. Los exámenes/evaluaciones que se han realizado se ajustan a los objetivos  
 y a los contenidos trabajados en clase  
 P23. El profesor respeta los criterios de evaluación establecidos en la asignatura  
 P24. El sistema de evaluación de la asignatura permite la revisión por parte  
 del alumnado

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### F.- Opinión Global:

- P25. Estoy satisfecho, en general, con respecto al profesor de la asignatura

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

### G.- LA PROPIA ACTUACIÓN COMO ESTUDIANTE:

- P26. Nivel de asistencia a clase:  
 1) 0-20%    2) 21-40%    3) 41-60%    4) 61-80%    5) 81-100%  
 P27. El planteamiento docente de la asignatura fomenta el estudio  
 y el trabajo personal  
 P28. He podido acceder en la Biblioteca, a la bibliografía y lecturas recomendadas  
 por el profesor  
 P29. Ha utilizado la tutoría: 1) SÍ  \_\_\_\_\_ (número de veces)  
 2) NO

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>