

## Evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia mediante cuestionario estructurado

Manuel Ato García<sup>1</sup>

Antonio Portela Pruaño

José Miguel Nieto Cano

Antonio Valera Espín

*Universidad de Murcia*

**Resumen.** En este artículo se describe el proceso de evaluación de la docencia por los alumnos de la Universidad de Murcia a través de un cuestionario estructurado. Se presenta en primer lugar una serie de consideraciones en torno a la evaluación de la docencia universitaria en general y a la evaluación por los alumnos mediante cuestionario en particular. A continuación se explica el desarrollo del instrumento de recogida de información, las directrices que orientan el proceso de planificación y administración de los cuestionarios y el tipo de análisis a que son sometidos los datos recopilados. Como ejemplificación del proceso de tratamiento y análisis de la información se presentan los resultados correspondientes al curso académico 1990-91 (primera fase del segundo ciclo). El artículo, concluye con la descripción del contenido de los informes y con unos apuntes acerca de la utilización de los resultados de la evaluación de la docencia universitaria.

**Palabras clave:** Evaluación del profesorado universitario, Cuestionario estructurado, Métodos de evaluación, Perfeccionamiento del profesorado.

**Abstract.** This work describes the evaluation process of University teaching by student's rating through structured questionnaire. Firstly, we introduce some important issues about evaluation of University teaching and evaluation by student rating questionnaire, both as planning and administration of questionnaires and empirical analysis of data. As example, we use the results of the first stage of Universidad de Murcia teaching evaluation (1990-91). Finally, we discuss the contents of technical reports and the scope of results obtained about university teaching.

**Keywords:** Faculty teacher evaluation, Structured student' ratings, Evaluation Methods, Teacher development.

### Introduction

En el Real Decreto 1282/1985, de 19 de junio (B.O.E. de 30 de julio) por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad de Murcia, concretamente en su Capítulo VI referido a la evaluación del profesorado, aparecen marcadas algunas directrices que han guiado la evaluación de la docencia en los centros de nuestra Universidad. En su Artículo 164 se dice que "la evaluación de la labor de los profesores será realizada cada dos años por una Comisión que anualmente evaluará la labor de la mitad de los profesores" y en su Artículo 167 consta que "...la Comisión solicitará la realización de encuestas a los grupos de alumnos a los que se imparta o se haya impartido clases. Estas encuestas serán elaboradas por especialistas, y tendrán como fin, entre otros aspectos, recoger la opinión de los alumnos en lo referente al cumplimiento de horario, la atención a los alumnos, la programación y contenido de las clases, las aptitudes pedagógicas".

A finales del curso académico 1988/89, en cumplimiento de estas directrices y después de un extenso período de trabajos preparatorios de la Comisión de Evaluación, se institucionalizaba la evaluación de la docencia en la Universidad de Murcia y se dotaba de medios personales y materiales a un Equipo Técnico de Evaluación, al cual se le atribuyeron aquellas tareas de carácter más técnico y especializado que requiere una actividad de esta naturaleza.

La temporalización de la evaluación en ciclos de dos años de duración determina que cada anualidad del mismo constituya una fase en la que se evalúan aproximadamente la mitad de los centros universitarios. La actual cobertura de cada ciclo de evaluación es la siguiente:

---

<sup>1</sup>Dirección: Manuel Ato García, Instituto de Ciencias de la Educación. Aptdo 4021, 30080 Murcia (Spain).  
©Copyright 1992. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico. Universidad de Murcia. Murcia (Spain). ISSN: 0212-09728.

**Centros de primera fase:**

- Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Cartagena
- Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Murcia
- Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de E.G.B.
- Escuela Universitaria de Informática
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
- Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación
- Facultad de Medicina
- Facultad de Veterinaria

**Centros de segunda fase:**

- Escuela Universitaria de Graduados Sociales
- Escuela Universitaria de Trabajo Social
- Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación
- Escuela Universitaria Politécnica de Cartagena
- Escuela Universitaria de Enfermería
- Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales
- Facultad de Derecho
- Facultad de Letras
- Facultad de Ciencias (Químicas y Matemáticas)
- Facultad de Biología
- Escuela de Estomatología

Hasta el momento se ha ejecutado un primer ciclo de evaluación de la docencia, de carácter piloto, durante el bienio académico 1988-89 y 1989-1990. Durante el curso 1990-91 se puso en marcha el segundo ciclo de evaluación, que se completará una vez realizada la evaluación del presente curso 1991-92.

**La evaluación de la docencia universitaria.****Aspectos clave en la evaluación de la docencia**

La evaluación de la docencia universitaria constituye un tema delicado y de suma importancia no sólo por el obligado cumplimiento de la normativa estatutaria, sino también por las virtuales implicaciones que tiene para la mejora de la enseñanza e investigación. Se impone pues, ante todo, plantearse una serie de cuestiones estrechamente interrelacionadas a las que debería dar cumplida respuesta cualquier plan de evaluación.

La primera cuestión es: ¿qué filosofía concreta orienta y justifica la evaluación?, ¿cuál es su naturaleza?, ¿para qué evaluar? Se trata aquí de considerar, por un lado, las bases a las que inevitablemente debe referirse un determinado modelo y diseño de evaluación, lo que supone tratar una concepción más o menos explícita de lo que debiera ser la universidad, la enseñanza universitaria y un buen profesor universitario; por otro, las funciones y propósitos de la evaluación; es decir, si la evaluación va a obedecer a una finalidad de control y/o de mejora y si va a recogerse información a nivel individual, grupal u organizativo.

Las metas generales que pueden perseguirse con la evaluación de la docencia en el ámbito universitario son múltiples. Entre otras, pueden destacarse las siguientes (Clarke y Birt, 1982; Jones, 1981; Sobrado, 1991):

- Mantener informadas tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad social en la que está inserta sobre el funcionamiento de la institución con respecto a una de sus actividades básicas: la docencia.
- Obtener información interna sobre la eficacia y eficiencia con que se está desempeñando dicha actividad.
- Evaluar al profesorado en el desempeño de sus cometidos docentes, normalmente para tomar decisiones que afectan a aspectos académicos tales como la contratación, promoción, retribución, etc.
- Mejorar la docencia que está siendo impartida en la institución universitaria.

Estas metas remiten directamente a una segunda cuestión crítica a resolver como es: ¿qué dimensiones o características han de evaluarse?, ¿qué información obtener para realizar juicios evaluativos? Esto supone decidir qué es exactamente lo que se evalúa (competencias o cualidades, procesos, resultados) lo que exige, en principio, revisar el conocimiento disponible en la literatura especializada pero, además, tomar en consideración las características particulares de unos profesores y unos contextos educativos específicos.

Es éste un aspecto complejo pues a pesar de que la investigación ha permitido identificar rasgos y competencias cuya concurrencia en profesores ha permitido calificarlos de eficaces o excelentes, carecemos de datos concluyentes en términos de competencias profesionales debido, entre otras cosas, a la naturaleza multidimensional de la docencia universitaria.

Una tercera cuestión es: ¿cómo evaluarlas?, ¿qué procedimiento/s evaluativo/s emplear?, ¿con qué instrumento/s?; ¿cómo analizar los datos?; ¿quiénes van a llevar a cabo la evaluación? Asimismo, deben discutirse las distintas opciones sobre el diseño e instrumentación de la evaluación (cuestionarios, listas de control, observación, análisis documental, calificaciones de los alumnos, etc.); quiénes serán los sujetos que proporcionarán la información (los propios profesores, sus colegas, los alumnos, evaluadores externos) y los dispositivos, los recursos materiales y de personal, la calidad de información y los costes económico-financieros que implican cada una de ellas.

La evaluación de la docencia puede realizarse de múltiples maneras, no necesariamente excluyentes entre sí: autoevaluación del profesor, supervisión por parte de colegas, evaluación del rendimiento académico de los alumnos, valoración que hacen los alumnos de la enseñanza impartida por el profesor, ... No siempre se explicitan satisfactoriamente las diferencias existentes entre las diversas modalidades, que además pueden variar dependiendo de numerosos aspectos (objetivos, condiciones para su uso, momento de aplicación, contexto en que es utilizada). Podemos, no obstante, obtener una tipificación suficientemente comprensiva y no excesivamente compleja de las variantes más comunes de la evaluación de la docencia si atendemos a criterios tales como:

- El objeto específico a evaluar: profesores, cursos, ambientes organizativos, programas.
- La instancia que nos ha de proporcionar la información sobre la que estará basada la evaluación: el profesor, sus colegas, los alumnos.
- El procedimiento elegido para recoger esa información: observación, pruebas de rendimiento, entrevistas, cuestionarios.
- El tipo de evidencia recogida: datos objetivos, percepciones subjetivas, opiniones.

¿Cuál es la modalidad más extendida para evaluar la docencia en el ámbito de la enseñanza superior? Precisamente, hay una muy concreta: la evaluación de la enseñanza impartida por un determinado profesor (en ocasiones circunscrita a cada uno de los cursos o asignaturas en que imparte esa enseñanza) recogiendo las percepciones de los alumnos mediante cuestionarios estructurados.

Finalmente, no podemos obviar aspectos tales como ¿qué tipo de informes han de elaborarse? y ¿cómo informar y utilizar la evaluación? Es este otro tema de debate con no menos trascendencia

e implicaciones. Como en las anteriores consideraciones, dar una respuesta satisfactoria a estas cuestiones viene determinado en sus aspectos más operativos por los propósitos y funciones generales de la evaluación clarificados con anterioridad. En este sentido, vuelven a plantearse posibilidades de opción: satisfacer formalmente el mandato estatutario para disponer, sin más decisiones consecuentes, de cierta información; cumplir el mandato estatutario y utilizar las informaciones evaluativas para tomar decisiones administrativas y/o académicas sobre los profesores; iniciar una dinámica de continuidad entre evaluación y mejora que genere perspectivas y estrategias de perfeccionamiento de la docencia.

Como vemos, muchas de las cuestiones planteadas a la hora de diseñar un plan de evaluación de la docencia universitaria exigen un análisis y debate técnico, y en última instancia, político, que debía producirse en el contexto de la política de personal de la Universidad, en el marco de la Junta de Gobierno y, siempre, en las coordenadas estatutarias de la Universidad y la L.R.U.

### **La evaluación de la docencia por los alumnos**

El uso de las valoraciones emitidas por los alumnos a través de cuestionarios como medio de evaluación de la docencia ha sido sometido a no pocas objeciones dirigidas hacia su rigor. A este respecto, conviene tener presente que, en términos generales:

1. Disponiendo de un número suficiente de cuestionarios para cada profesor, la fiabilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes –estimada con coeficientes del acuerdo existente entre las valoraciones que hacen de un profesor/asignatura los distintos alumnos a los que se le imparte docencia– puede llegar a ser comparable a la de las mejores pruebas objetivas (Marsh 1984, 1987).
2. Hay evidencia empírica de que las valoraciones que hacen los alumnos de la docencia de un profesor son bastante estables a lo largo del tiempo (concretamente, hay evidencia del acuerdo entre las valoraciones retrospectivas de antiguos alumnos y las de los alumnos a los que se les imparte enseñanza en el momento de llevarse a cabo la evaluación) y generalizables a los distintos grupos-clases donde un profesor imparte su docencia (Aleamoni, 1987; Cruse, 1987; Marsh, 1984, 1987). Respecto a la generalizabilidad, puede añadirse que hay estudios que muestran al profesor como el principal determinante de las valoraciones que hacen los estudiantes, en tanto que el curso concreto impartido desempeña un papel de reducida importancia. No obstante, es aconsejable –en su caso– promediar las valoraciones obtenidas por el profesor en distintos grupos-clases a fin, precisamente, de mejorar la generalizabilidad de los resultados.
3. La cuestión de la validez (de constructo) de este tipo de valoraciones ha recibido la atención de bastantes autores (por ejemplo, Abrami, d'Apollonia y Cohen, 1990; Aleamoni, 1987; Cruse, 1987; Howard, Conway y Maxwell, 1985; Marsh, 1984, 1987). Con ellas se trata de medir la eficacia de la enseñanza impartida por el profesor, y no meramente recoger la satisfacción que experimentan los alumnos con la enseñanza que imparte el profesor. Para establecer su validez como medida de enseñanza eficaz, encontramos el obstáculo de que no existe un único criterio de eficacia docente, constructo que es susceptible, no obstante, de múltiples operativizaciones. Así, los investigadores han intentado demostrar que las valoraciones reflejadas en los cuestionarios están relacionadas con diversos indicadores de la enseñanza eficaz.

Pues bien, se han observado relaciones significativas y consistentes con las valoraciones realizadas por antiguos alumnos, el rendimiento de alumnos, las autoevaluaciones realizadas por los profesores acerca de la eficacia de su docencia y la observación de conductas específicas (por ejemplo, interrogar a los alumnos, clarificar sus respuestas,...). La relación observada con otros indicadores, como las valoraciones realizadas por colegas o la productividad investigadora, ha sido reducida, aunque se trata precisamente de indicadores que, a su vez, tienen escasa relación observada con otros indicadores de enseñanza eficaz, por lo que su validez como medidas de éste plantea problemas.

Pero para que pueda ser apoyada la validez de las evaluaciones realizadas por los alumnos a través de cuestionarios es preciso observar no sólo que están relacionadas con otros indicadores de eficacia en la enseñanza, sino también que no están relacionadas con otras variables (sesgos potenciales). A menudo se piensa que las valoraciones que hacen los alumnos están sesgadas por una serie de factores que poco o nada tiene que ver con la eficacia docente. A este respecto, es preciso considerar que: (1) las investigaciones que se han propuesto identificar sesgos en las evaluaciones realizadas por los alumnos adolecen a menudo de importantes problemas metodológicos; (2) también puede ocurrir que los resultados no sean plenamente satisfactorios: los efectos son reducidos e inconsistentes; (3) la mayoría de las investigaciones carecen de una definición teórica del sesgo y las definiciones implícitas en ellas son habitualmente inapropiadas; (4) algunas relaciones observadas no deberían ser necesariamente interpretadas como sesgos de las evaluaciones de los alumnos, sino, por ejemplo, como variables que afectan a la eficacia de la enseñanza, de tal forma que queda reflejado en las valoraciones de los alumnos, hasta el punto de que podría incluso constituir una evidencia de validez de éstos –en pocas palabras, no cualquier variable que afecte a estas valoraciones repercute siempre negativamente en su validez.

En todo caso, –como señalan Abrami, d'Apollonia y Cohen (1990) en su revisión–, las características específicas que predicen las relaciones entre las percepciones de los alumnos y la eficacia del profesor como docente varían dependiendo del aspecto o aspectos de la docencia que estén siendo objeto de estudio. Las revisiones realizadas no han sido realmente capaces de identificar características concretas que sean predictivas, aunque el coeficiente de validez medio identificado para las valoraciones globales sea moderadamente positivo.

### **El desarrollo del instrumento de recogida de datos**

Para la elección de los ítems o cuestiones se realizó un estudio de la encuesta utilizada en el primer ciclo de evaluación del profesorado de la Universidad de Murcia, y una revisión de los cuestionarios, que para los mismos fines, se venían utilizando en otras Universidades.

Se confeccionaron así 25 cuestiones, un número que consideramos suficiente, aunque pueda parecer reducido, basándonos en dos razones muy relacionadas: (a) no deben incluirse un número excesivo de cuestiones si deseamos que una persona responda de forma reflexiva, (b) los alumnos debían completar varios cuestionarios, uno por cada uno de sus profesores, y dado que sólo contaban aproximadamente con una hora, una encuesta más extensa podría producir problemas por falta de tiempo. Puede observarse en el apéndice I que como categorías de respuesta de los encuestados se eligió una escala de valoración de las cuestiones que incluía *muy en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *no sé/indeciso*, *de acuerdo* y *muy de acuerdo*.

Para determinar las características psicométricas, todos los cálculos se realizaron utilizando el paquete estadístico SYSTAT, en su versión 5.0.

La tasa de no respuestas de los cuestionarios recogidos, es decir, la proporción media de preguntas que los encuestados dejaron en blanco fue del 0.006%, un porcentaje insignificante que revela que el cuestionario se comprendió bastante bien y que, por lo general, a los alumnos no les importó responder a la totalidad de las cuestiones del mismo.

En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, utilizando el procedimiento pares-impares resultó un coeficiente alfa de 0.944, un valor cercano a las fiabilidades internas de este tipo de cuestionarios que suelen situarse en el intervalo entre 0.80 y 0.90. Como otra prueba de la alta consistencia interna se observó que cada ítem (excepto el número 18) produce una reducción del coeficiente alfa si se excluye en el cálculo de éste.

Comprobar la validez del cuestionario resulta más complicada. El problema es que no existen criterios absolutos de lo que debe entenderse por profesor eficaz. Sin embargo, es posible aprovechar para la confección de los cuestionarios los rasgos de capacidad docente aislados en otras investigaciones empíricas similares, además de un estudio lógico de lo que debe entenderse por profesor competente.

Aunque lo más conveniente sería disponer de un criterio externo que midiera exactamente lo que se entiende por profesor eficaz y calcular su correlación con el instrumento de evaluación, un procedimiento muy utilizado para la validación es presentar en el cuestionario un ítem criterio que intente medir de una manera global la capacidad del docente y correlacionarlo con los demás ítems. Así, siguiendo esta estrategia, presentamos en la tabla I los coeficientes de correlación de cada uno de los ítems con el ítem criterio del cuestionario (el 25: *considerando globalmente todos los aspectos, me siento satisfecho con el trabajo realizado por el profesor*). Como puede observarse, las cuestiones que correlacionan más alto con el criterio, superando correlaciones de 0,6, son las cuestiones 15, 4, 6, 7, 16, 12, 8, 1, 5 y 13; y las que correlacionan más pobremente son las cuestiones 18, 17 y 9.

Item	Correlación con el criterio	Item	Correlación con el criterio	Item	Correlación con el criterio
1	0.648	9	0.396	17	0.367
2	0.566	10	0.410	18	0.232
3	0.574	11	0.470	19	0.447
4	0.732	12	0.667	20	0.443
5	0.630	13	0.620	21	0.483
6	0.692	14	0.513	22	0.510
7	0.679	15	0.736	23	0.440
8	0.660	16	0.675	24	0.503

### La planificación de la evaluación y la administración de cuestionarios

La planificación de la evaluación, previa a la administración de cuestionarios, se realiza utilizando los listados proporcionados por el Rectorado y el Centro de Proceso de Datos de la Universidad, junto con los planes de estudio y cuadros horarios que facilitan los respectivos centros universitarios. Con estas fuentes de información se configura un cuadro temporal detallado que relaciona qué profesor, en qué asignatura, va a ser evaluado por qué curso o grupo, en qué aula, de qué centro, a qué hora y en qué día. Una última confirmación de estos datos tiene lugar una vez que los miembros del equipo técnico se encuentran en el aula para proceder a la administración de los cuestionarios. Los alumnos confirman o no que los datos de profesor/asignatura son correctos y que disponen de criterio para emitir sus opiniones.

La administración de los cuestionarios tiene lugar en el mes de mayo, periodo del curso en el que se supone que los alumnos han construido ya un criterio consistente que les permita emitir un juicio fundado y sincero acerca de aspectos diversos de la actividad docente de sus profesores. La propia dinámica de la docencia universitaria, especial en tales fechas, y la necesidad de alterarla en el menor grado posible, obligan a que para respetar dicho principio deba concentrarse al máximo los tiempos de administración de cuestionarios.

El cuestionario de evaluación es administrado por los miembros del equipo técnico en el aula habitual donde se imparten las clases de un curso a los alumnos del mismo que asisten el día señalado para la evaluación, conocido con antelación por los responsables del centro, pero desconocido por los alumnos. Dado que el momento de aplicación de cuestionarios a un determinado curso se establece al azar dentro del horario lectivo, los alumnos que responden a los mismos son aquellos que se encuentran presentes en ese momento y no declinan su participación en la evaluación. Por lo tanto, el número de alumnos que en un momento dado están presentes en el aula y realizan la evaluación no puede considerarse representativo del número total de alumnos matriculados, pero sí puede tomarse como un buen indicador de los alumnos que habitualmente asisten a clase. Es la opinión de éstos (y

no la de todos los alumnos matriculados, entre los cuales puede haber algunos que no asistan nunca a clase) la que procuramos recoger, pues son quienes tienen un criterio más consistente para valorar la docencia impartida por el profesor.

Hemos de reconocer, en cualquier caso, que siempre existe la posibilidad de que respondan al cuestionario alumnos cuyo nivel de asistencia no sea el adecuado para hacer una valoración de esta naturaleza. Ahora bien, aparte de la práctica imposible de ejercer un control absoluto sobre este aspecto, hay que admitir, asimismo, que es muy probable que la mayoría de los alumnos presentes para realizar la evaluación en un determinado momento fijado al azar sean alumnos que asisten a clase con regularidad.

Tras la debida presentación del equipo técnico y unas breves explicaciones sobre el sentido y significado de la evaluación se dan las oportunas instrucciones para la cumplimentación de los cuestionarios, aclarando las medidas de control que permiten garantizar el anonimato de los alumnos participantes. El reparto y recogida de cuestionarios se realiza caso a caso, es decir, el encuestador dicta un profesor/asignatura que los alumnos deben evaluar, se otorga un tiempo prudencial para su evaluación y se recogen todos los cuestionarios cumplimentados que se guardan en un sobre cerrado junto a una "ficha" elaborada a tal fin por el equipo técnico en la que constan todos los datos pertinentes para el análisis de los datos y la remisión de los informes. A continuación se procede de igual forma con otro profesor/asignatura y así sucesivamente.

La identificación de los cuestionarios se realiza utilizando etiquetas con códigos de barras diferentes para cada uno de los profesores/asignaturas evaluados. Una de esas etiquetas se adjunta a la "ficha" de profesor/asignatura correspondiente, asegurando, de este modo, la confidencialidad de la información y el anonimato de los profesores durante el proceso de tratamiento y análisis de los datos. La lectura del código de barras de las mencionadas fichas se efectúa únicamente al término del proceso evaluativo con el objeto de enviar los informes correspondientes a cada uno de los profesores/asignaturas evaluados.

## **Análisis de datos**

### **Información descriptiva**

Se recogieron 615 evaluaciones que se corresponden con 492 profesores, ya que algunos de ellos imparten más de una asignatura.

Eliminando los datos de aquellos profesores cuya evaluación se basaba en menos de diez cuestionarios se ha confeccionado la tabla II, que presenta para cada uno de los ítems del cuestionario la puntuación del profesor que ha sido más baja, la puntuación del profesor que ha obtenido la evaluación máxima, la media de todas las puntuaciones y la desviación típica.

Estos resultados globales pueden considerarse como bastante aceptables. Destacan como mejor valorados, rozando el valor medio 4 que se corresponde con la categoría "de acuerdo", los elementos 9 (*el profesor asiste regularmente a clase*) y 5 (*domina y está al día en la asignatura que imparte*); y como peor valorados, aunque muy próximos al valor medio 3 de la escala, los elementos 23 (*los aspectos prácticos de la asignatura se han cubierto aceptablemente a lo largo del curso*) y 2 (*el programa se desarrolla a un ritmo que permitirá tratar con rigor todos los temas*). Resulta particularmente interesante la puntuación media 3.39 del ítem 25 ya que es el que mejor refleja la valoración global de la eficacia del profesor. El promedio de las medias de las 24 cuestiones restantes es 3.43, un valor que se acerca mucho a la media obtenida en el criterio, confirmando su validez.

### **Análisis factorial**

La evaluación del profesorado universitario a partir de un cuestionario de alumnos tiene un carácter multidimensional. Como afirma Marsh (1984) este carácter multidimensional no sólo se apoya en el sentido común, sino también en una abundante cantidad de investigación empírica. La encuesta

de evaluación del profesorado debe contener, por tanto, grupos separados de items relacionados obtenidos sobre la base del análisis lógico de lo que se entiende por enseñanza eficaz.

Es por todo ésto que la utilización del análisis factorial en los análisis de resultados de encuestas de alumnos para la evaluación del profesorado es una estrategia muy difundida en la universidad española (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Castejón, Vera y Carda, 1991; De Juan, et al., 1991; Fernández, 1988; Jornet, Suárez y González, 1989; Lorente y Castañeda, 1991; Muñiz, García y Virgos, 1991; Salvador y Sanz, 1988; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988).

Elementos	Mínimo	Máximo	Media	D.Típica
1	1.29	4.62	3.40	0.67
2	1.20	4.44	3.03	0.66
3	1.36	4.67	3.69	0.55
4	1.10	5.00	3.44	0.81
5	1.35	5.00	3.83	0.69
6	1.00	4.84	3.28	0.85
7	1.27	4.85	3.24	0.69
8	1.14	4.69	3.53	0.58
9	1.00	5.00	3.99	0.61
10	1.29	4.71	3.59	0.45
11	1.06	4.90	3.27	0.86
12	1.40	4.85	3.46	0.68
13	1.43	4.85	3.79	0.55
14	1.62	4.82	3.86	0.60
15	1.16	4.80	3.10	0.75
16	1.22	4.72	3.42	0.71
17	1.70	5.00	3.79	0.60
18	1.38	4.64	3.21	0.58
19	1.85	4.55	3.48	0.51
20	1.34	4.46	3.09	0.61
21	1.50	4.64	3.30	0.46
22	1.60	4.70	3.44	0.50
23	1.20	4.50	2.95	0.64
24	1.23	4.52	3.11	0.61
25	1.14	4.85	3.39	0.79



Tabla III: Matriz de correlaciones de Pearson obtenida a partir de los datos del cuestionario de evaluación en el curso académico 1990-91.

ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	1.00																								
2	.888	1.00																							
3	.894	.774	1.00																						
4	.823	.730	.783	1.00																					
5	.677	.586	.643	.850	1.00																				
6	.817	.735	.804	.906	.725	1.00																			
7	.668	.670	.625	.757	.653	.715	1.00																		
8	.782	.681	.777	.890	.854	.840	.778	1.00																	
9	.557	.491	.521	.495	.363	.465	.440	.443	1.00																
10	.567	.545	.570	.536	.429	.514	.636	.555	.760	1.00															
11	.541	.486	.529	.588	.490	.550	.486	.573	.354	.394	1.00														
12	.675	.622	.625	.796	.738	.701	.881	.791	.525	.666	.517	1.00													
13	.717	.648	.699	.821	.826	.754	.823	.872	.430	.573	.490	.824	1.00												
14	.514	.478	.520	.511	.457	.484	.719	.544	.348	.525	.241	.662	.704	1.00											
15	.723	.676	.697	.812	.760	.778	.810	.860	.371	.516	.670	.780	.823	.585	1.00										
16	.605	.594	.582	.656	.605	.629	.877	.716	.299	.538	.469	.787	.802	.797	.818	1.00									
17	.454	.386	.466	.461	.409	.454	.456	.540	.256	.302	.536	.406	.479	.326	.667	.477	1.00								
18	.423	.360	.432	.400	.311	.364	.281	.426	.327	.339	.603	.313	.320	.117	.488	.256	.547	1.00							
19	.634	.556	.654	.592	.548	.602	.587	.650	.409	.524	.382	.571	.648	.502	.599	.572	.384	.331	1.00						
20	.508	.517	.511	.495	.488	.523	.601	.561	.247	.410	.272	.520	.590	.554	.596	.616	.327	.123	.704	1.00					
21	.564	.556	.594	.550	.528	.538	.715	.628	.413	.669	.352	.660	.686	.679	.634	.732	.370	.247	.687	.706	1.00				
22	.713	.640	.736	.703	.668	.695	.643	.769	.426	.559	.513	.662	.734	.533	.768	.661	.544	.399	.700	.628	.694	1.00			
23	.519	.568	.500	.490	.439	.478	.527	.513	.335	.496	.446	.518	.495	.391	.557	.538	.379	.351	.439	.423	.516	.656	1.00		
24	.570	.585	.585	.552	.498	.554	.571	.608	.381	.539	.552	.552	.580	.432	.635	.591	.484	.412	.476	.452	.579	.720	.880	1.00	
25	.850	.794	.798	.909	.803	.873	.871	.897	.502	.614	.608	.849	.879	.671	.906	.833	.532	.380	.671	.624	.698	.782	.589	.652	

El análisis factorial nos sirve para demostrar o comprobar la existencia de los rasgos que nuestra encuesta pretende medir. Es una prueba de si los estudiantes distinguen entre diferentes componentes de la enseñanza eficaz. Pero es necesario que en la planificación de la encuesta se incluyan ítems que realmente se refieran a aspectos importantes de la enseñanza. En el desarrollo del cuestionario se procuró no incluir cuestiones que produjeran factores de bajo nivel o factores espurios y evitar las condiciones de recogida de datos que degradan los mismos (participación forzada, malas condiciones de la prueba, materiales de presentación del cuestionario inadecuados, etc.).

Para llevar a cabo el análisis factorial calculamos en primer lugar la media para cada profesor en función de las respuestas dadas al cuestionario por sus alumnos. Obtuvimos así 615 valores promedios para cada variable con los que realizamos el análisis.

Se emplean las medias de los profesores en lugar de los datos brutos porque necesitábamos obtener puntuaciones factoriales que sirviesen a la caracterización de cada profesor en los factores o componentes obtenidos. Suponemos que esta estrategia es más conveniente que someter a análisis factorial las puntuaciones brutas y después promediar las puntuaciones factoriales para cada profesor porque así se hace posible evitar la eliminación de cuestionarios (o casos) en las que aparezca algún dato ausente. Dado el tamaño muestral (615 casos) la fiabilidad de los coeficientes de correlación sigue siendo suficientemente alta (en la tabla III, se presenta la matriz de correlaciones de Pearson obtenida).

Los coeficientes de correlación fueron sometidos a un análisis de componentes principales con rotación varimax obteniendo cuatro factores cuyos eigenvalores superaban la unidad. El porcentaje de varianza total explicada por los cuatro factores fue de 78.33, distribuyéndose en los cuatro factores de la siguiente forma: factor I, 28.85; factor II, 23.87; factor III, 14.96; factor IV, 10.65. La tabla IV recoge las saturaciones de los ítems en cada uno de los factores rotados.

Como puede observarse, los factores I y II se refieren específicamente al profesor. De hecho el ítem criterio 25 carga significativamente en ambos factores. El primero de los factores se relaciona con la dimensión del profesor como docente (preparación y desarrollo de las clases), mientras que el segundo se centra en las relaciones del profesor con sus alumnos (prestarles atención, motivarles, interesarles, etc.).

El factor III puede tomarse como indicador de la valoración general que hace el alumno de la asignatura impartida (utilidad, interés, recursos, etc.). El factor IV hace referencia al cumplimiento por parte del profesor de las obligaciones docentes de su competencia (asistencia regular a clase y cumplimiento de horarios de atención a alumnos).

Comparando estos cuatro factores con los extraídos en otras universidades españolas utilizando cuestionarios diferentes, observamos una alta concurrencia (sin olvidar que cada análisis tiene características que le son propias). Como era de esperar, el factor I ("profesor como docente") aparece en todos los análisis factoriales tenidos en cuenta, bien constituyendo un solo factor (De Juan et al., 1991; Fernández, 1988; Lorente y Castañeda, 1991; Muñiz, García y Virgos, 1991), bien descompuesto en varios factores (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Jornet, Suárez y González, 1989; Salvador y Sanz, 1988; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988).

Con los cuestionarios de evaluación de otras universidades se suelen extraer también factores relacionados, de algún modo, con la interacción del profesor con sus alumnos (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Fernández, 1988; Jornet, Suárez y González, 1989; Salvador y Sanz, 1988; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988), las obligaciones docentes del profesor (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Jornet, Suárez y González, 1989; Lorente y Castañeda, 1991; Muñiz, García y Virgos, 1991; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988), así como factores que aislan aspectos de valoración de la asignatura por parte de los alumnos (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Tejedor, Jato y Mínguez, 1988).

Elementos	Componentes factoriales			
	I	II	III	IV
4	0.842	0.287	0.266	0.240
6	0.788	0.285	0.265	0.255
5	0.783	0.330	0.213	0.070
8	0.768	0.407	0.330	0.163
25	0.729	0.521	0.308	0.235
1	0.704	0.265	0.298	0.434
13	0.688	0.574	0.202	0.141
15	0.656	0.490	0.480	0.037
3	0.647	0.287	0.323	0.416
12	0.611	0.547	0.177	0.276
2	0.580	0.317	0.286	0.425
7	0.563	0.658	0.184	0.193
18	0.237	-0.095	0.761	0.204
17	0.316	0.227	0.691	-0.073
11	0.434	0.074	0.689	0.130
24	0.142	0.510	0.661	0.285
23	0.060	0.512	0.603	0.295
21	0.250	0.780	0.175	0.310
14	0.323	0.766	-0.012	0.163
16	0.458	0.765	0.232	0.036
20	0.294	0.733	0.100	0.084
19	0.396	0.545	0.212	0.290
22	0.436	0.545	0.462	0.239
9	0.278	0.108	0.128	0.849
10	0.218	0.439	0.188	0.742

### La elaboración de los informes evaluativos

Como es fácil comprender, las claves que permiten dar significado a las opiniones manifestadas por los alumnos a través de un cuestionario diseñado al efecto están en manos de los profesores. Los miembros del Equipo Técnico de Evaluación se limitan a transmitir éstas de manera organizada a los profesores y es a éstos a quienes corresponde reflexionar, interpretar tales opiniones y determinar su valor o utilidad. A fin de cuentas, los destinatarios de la evaluación disponen de una información acumulada a través de su experiencia y recogida de forma continuada en el propio contexto de trabajo a la que difícilmente se puede acceder con un cuestionario.

Creemos conveniente insistir en que la función esencial de los informes a través de los cuales se difunden los resultados de la evaluación estriba en estimular la reflexión acerca de la docencia de cada profesor con el objeto de contribuir a mejorar la calidad de la docencia de nuestra Universidad. Ello justifica que aunque los datos del *informe personal* pueden ser suficientes para reflejar la valoración que los alumnos hacen de la práctica docente, se ponga a disposición de los profesores que lo deseen el *informe técnico individualizado*, más profundo, basado en los resultados de un análisis factorial con la totalidad de los cuestionarios recogidos durante la fase evaluativa y que incorpora los perfiles de ejecución en cada factor y el perfil derivado de la puntuación factorial global.

#### El informe personal

El *informe personal* está destinado a todos y cada uno de los profesores evaluados. Contiene, para cada uno de los ítems que integran el cuestionario, (a) el contenido del ítem; (b) la frecuencia

de respuestas correspondientes a cada uno de los valores de la escala y la frecuencia de respuestas ausentes; (c) información numérica de la puntuación media obtenida por el propio profesor, el conjunto de profesores evaluados del departamento al que pertenece y el conjunto de profesores evaluados del centro en el que imparte la asignatura y (d) representación de la información anterior mediante un gráfico de barras. El profesor recibe tantos informes como asignaturas imparte y en las que ha sido evaluado.

### **El informe técnico individualizado**

El *informe técnico individualizado* tiene también como destino el profesor considerado individualmente, aunque es remitido únicamente a aquellos que lo solicitan a través de un impreso que se adjunta con el *informe personal*. El documento se basa en los resultados del análisis factorial de los datos recogidos con la totalidad de los cuestionarios. Podemos distinguir en él varios apartados:

- En primer lugar, se hace una introducción en la que se trata de explicar de forma escueta y asequible en qué consiste el análisis en que está basado.
- A continuación se prosigue presentando información sobre cada uno de los factores identificados, que incluye, además del nombre que los designa, los ítems que contienen en cada caso, el porcentaje de varianza que explican y la carga factorial tanto del factor considerado globalmente como de cada uno de los ítems que incluye. Antes de presentar ordenada -según la importancia del factor- y detalladamente esta información, se definen los factores, se enuncian las categorías informativas que van a ser objeto de atención -las antes indicadas- y, en su caso, se explica sucinta y asequiblemente en qué consisten éstas.
- La información con la que concluye el informe está basada en las puntuaciones factoriales obtenidas por los profesores. La información presentada consiste, para cada factor identificado, en (a) la puntuación factorial obtenida por el profesor destinatario del documento y el percentil asociado a la misma; (b) el promedio de las puntuaciones factoriales de los profesores evaluados en el departamento al que pertenece el profesor destinatario del informe y el percentil asociado a dicho promedio. La información referida a las puntuaciones factoriales del profesor y los promedios de puntuaciones factoriales correspondientes a los departamentos aparacen, además, representadas en un mismo gráfico. Por cada asignatura que imparte, el profesor destinatario del informe recibe un bloque de información de estas características. Por lo demás, esta parte del informe va precedida de una introducción que persigue que su destinatario capte el sentido de las puntuaciones factoriales y sus percentiles asociados y sepa interpretar el gráfico.

### **El informe general**

La información contenida en el *informe general* hace referencia, de forma global, a los centros seleccionados y a los departamentos que incorporen profesores que hayan sido evaluados en aquéllos. Por tanto, no se hace referencia en ningún momento a los profesores considerados individualmente, como es lógico, por otra parte, si tenemos en cuenta que debe salvaguardarse siempre la confidencialidad de la información personal.

Este informe comienza con una introducción que ayuda a contextualizar la actividad realizada. Tras mostrar información acerca de la cobertura de la evaluación realizada en el curso académico al que se refiere concretamente este artículo (centros seleccionados; cuestionarios recogidos en cada uno de ellos; proporción de cuestionarios correspondiente), pasa a sintetizar resultados obtenidos: número total de evaluaciones realizadas, su distribución por centros y tasa de respuesta; estadísticos descriptivos (máximos y mínimos, media y desviación típica), prestando especial importancia a los resultados observados en el ítem criterio del cuestionario, y algunos datos generales sobre el análisis factorial. Concluye con una valoración global de los resultados, que incorpora la descripción de un perfil del profesor de nuestra universidad derivado de la evaluación. Los datos sobre los que se basan todas las informaciones sobre los resultados de la evaluación -a excepción de las relativas al número

de evaluaciones realizadas, distribución y tasa de respuestas- corresponden sólo a profesores con diez cuestionarios como mínimo.

Tanto la información relativa a la cobertura de la evaluación como la relativa a los resultados incluye numerosas tablas con información numérica y, en menor medida, gráficos que representan algún aspecto de esa información. El texto ayuda a encuadrar, destacar, sintetizar o recapitular.

Tanto el *informe personal* como el *informe técnico individualizado* son estrictamente confidenciales, mientras que el *informe general* es hecho público, primero, a la Comisión de Evaluación de nuestra universidad y, posteriormente, al conjunto de la comunidad universitaria. Una nota de prensa que consiste en un pequeño extracto de este *informe general* es puesta a disposición de los medios de comunicación social"

### **La utilización de los resultados de la evaluación de la docencia universitaria**

Si atendemos exclusivamente a la modalidad de evaluación de la docencia universitaria aquí descrita, podremos observar que hay coincidencias en destacar dos posibles funciones de su utilización (Aleamoni, 1987; Centra, 1989; Cruse, 1987; Marsh, 1984, 1987; Salvador y Sanz, 1988; Sobrado, 1991; Tejedor, Jato y Míguez, 1988):

- Dar retroalimentación al profesor sobre la enseñanza que imparte, a fin de que introduzca oportunamente mejoras en la misma.
- Proporcionar una medida de eficacia que ayude a las autoridades académicas competentes a tomar resoluciones respecto a la contratación, sanción, compensación económica o promoción del profesor.

Algunos autores –como es el caso de Cruse y Marsh– añaden la función de poner a disposición de los alumnos información que pueda ser utilizada para tomar decisiones que afecten a sus estudios: elección de carrera, especialidad, asignatura o incluso profesor.

La primera de las funciones mencionadas es, con seguridad, la más generalizada (Marsh, 1987). En principio, pues, el uso formativo de esta modalidad de evaluación de la docencia ha prevalecido en detrimento de su uso sumativo (Centra, 1989; Cruse, 1987; Salvador y Sanz, 1988; Tejedor, Jato y Míguez, 1988).

En la Universidad de Murcia, la utilización que hasta ahora se viene haciendo de los resultados obtenidos consiste básicamente en: (1) hacer partícipe a cada profesor tanto de información detallada sobre las percepciones de su docencia manifestadas por sus alumnos como de información general referida a los profesores del centro y el departamento al que pertenece; (2) comunicar a la Comisión de Evaluación información relativa a los centros seleccionados para la evaluación y los departamentos a los que pertenecen los profesores evaluados, la cual es luego difundida a la comunidad universitaria a través de sus medios de comunicación internos; (3) difundir a la comunidad social una información más general y sucinta a través de medios de comunicación.

Ahora bien, ¿qué garantías existen de que el mero hecho de recibir información sobre las percepciones o creencias que los alumnos tienen de la enseñanza impartida mueva al profesor a introducir mejoras? No faltan los argumentos que permitan ofrecer una respuesta favorable a este uso restringido de la evaluación: la propia institucionalización de un programa de evaluación de la docencia ya estará transmitiendo que está recibiendo una mejor y más seria valoración; el reforzamiento social obtenido por el profesor al conseguir una evaluación positiva constituirá un incentivo más para mejorar su enseñanza; la eventual discrepancia observada entre las valoraciones de los alumnos y la propia del profesor inducirá a éste a hacer los ajustes precisos (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Centra, 1989; Marsh, 1987; Sobrado, 1991; Tejedor, Jato y Míguez, 1988).

La evidencia empírica disponible es mucho menos rotunda que los argumentos. Hay estudios que apoyan la idea de que la retroalimentación recibida por el profesor a través de la evaluación puede

ir seguida de mejoras en la enseñanza impartida, pero los resultados no son siempre consistentes y las mejoras detectadas tienen un carácter limitado (Aleamoni, 1987; Centra, 1989; Dunkin y Barnes, 1986; Marsh, 1984, 1987). Las mejoras observadas son mayores y más estables cuando la retroalimentación de los resultados obtenidos se acompaña con alguna otra estrategia, como los seminarios y, sobre todo, el asesoramiento al profesor (Aleamoni, 1987; Brinko, 1990; Centra, 1989; Dunkin y Barnes, 1986; Marsh, 1984, 1987; Moses, 1985). Precisamente, los estudios sobre utilización de la evaluación muestran que es ilusorio pensar que proporcionar a los destinatarios una información rigurosa, significativa e incluso operativizada baste para generar en ellos, de forma casi automática, un cambio o mejora. Es preciso asumir, por el contrario, que la utilización que se haga de la información obtenida en la evaluación depende de que quede subsumida en un ciclo más amplio de desarrollo que permita que esa información sea procesada en el contexto de trabajo (Huberman y Cox, 1990). Esto puede posibilitarse, articulando la evaluación en diversos procesos de perfeccionamiento de la docencia (cursos, seminarios, talleres, asesoramiento, equipos de trabajo, desarrollo departamental o institucional) que permitan reinterpretar individual, grupal u organizativamente una necesidad o problema, diseñar y poner a prueba soluciones y, una vez más, evaluarlas. Del mismo modo, el propio proceso evaluador puede verse enriquecido en la medida en que será más asequible el marco de referencia de los destinatarios y el contexto en que éstos se desenvuelven.

Parece oportuno señalar aquí que nuestra universidad está sometiendo a consideración un plan de perfeccionamiento de la docencia que, precisamente, trata de potenciar esta utilización de la evaluación por tal vía.

### Referencias bibliográficas

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S. y Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- Aleamoni, L. M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 111-119.
- Aparicio, J. J., Tejedor, R. y Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por los alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos en la enseñanza superior*. Madrid: I.C.E., Universidad Autónoma de Madrid.
- Brinko, K. T. (1990). Instructional consultation with feedback in higher education. *Journal in Higher Education*, 61, 65-83.
- Castejón, J. L., Vera, M<sup>a</sup>.I. y Cardá, R. M<sup>a</sup>. (1991). La calidad de la enseñanza universitaria percibida por los alumnos. En *Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria* (pp. 47-56). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Centra, J. A. (1989). Assessment of faculty in teacher education programs. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston, MA: Kluwer.
- Clarke, A. M. y Birt, L. M. (1982). Evaluative reviews in universities: the influence of public policies. *Higher Education*, 11, 1-26.
- Cruse, D. B. (1987). Student evaluations and university professor: caveat professor. *Higher Education*, 16, 723-737.
- De Juan Herrero, J., Fernández Jover, E., Cuenca, N. y Pérez-Cañaveras, R. M. (1991). Criterios para la evaluación del profesorado universitario. En *Segundas Jornadas de Didáctica Universitaria* (pp. 9-20). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Dunkin, M. J. y Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (third edititon)*. New York: Macmillan.
- Fernández Sánchez, J. (1988). La evaluación de la enseñanza universitaria: La experiencia de la Complutense. *Studia Paedagogica*, (20), 135-146.
- Howard, G. S., Conway, C. G. y Maxwell, S. E. (1985). Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 77, 187-196.
- Huberman, M. y Cox, P. (1990). Evaluation utilization building links between action and reflection. *Studies in Educational Evaluation*, 16, 157-179.
- Jones, J. (1981). Student's models of university teaching. *Higher Education*, 10, 529-549.

- Jornet, J. M., Suárez, J. M. y González Such, J. (1989). Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria por los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de València. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 57-92.
- Lorente, L. y Castañeda, F. (1991). Evaluación del profesorado y calidad de la enseñanza: Una experiencia. En *Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 232-44). Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of teaching. En M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Moses, I. (1985). Academic development units and the improvement of teaching. *Higher Education*, 14, 75-100.
- 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.
- Salvador, L. y Sanz, J. J. (1988). Evaluación de la docencia mediante cuestionario de alumnos: Universidad de Cantabria (curso 86-87). *Studia Paedagogica*, 20, 41-71.
- Sobrado, L. M. (1991). Evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 146, 153-167.
- Tejedor, F. J., Jato, E. y Miguez, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Studia Paedagogica*, 20, 73-134.

(Original recibido: 19-6-1992)

(Original aceptado: 6-10-1992)

APENDICE: CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA.

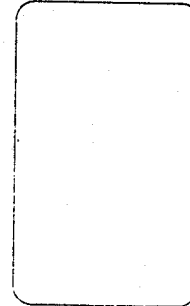


UNIVERSIDAD DE MURCIA

EVALUACION DE LA DOCENCIA  
Encuesta a Alumnos

marque así así no marque

- Rellene con lápiz del n.º 2
- Borre bien las marcas erróneas
- Compruebe que cada contestación la hace en el lugar adecuado



El objetivo de este cuestionario, es recoger información acerca de cómo desarrollan su actividad docente los profesores de esta Universidad. De datos obtenidos se extraerá información que figurará en el expediente personal de los profesores. Asimismo, se hará público un informe global de las opiniones de los alumnos sobre su profesorado. Dada la relevancia de la información que se le pide, es de suma importancia que respondas con sinceridad y responsabilidad.

	MUY EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NO SE OPINA	DE ACUERDO	MUY DE ACUERDO
1. Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se están tratando suficientemente a lo largo del curso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El programa se desarrolla a un ritmo que permitirá tratar con rigor todos los temas .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El profesor prepara bien las clases .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desde mi punto de vista, domina ampliamente y está al día en la asignatura que imparte .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Presenta los contenidos del programa siguiendo un esquema claro, lógico y bien organizado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Relaciona los diferentes conceptos de la asignatura entre sí .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El profesor asiste regularmente a clase .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Cumple el horario establecido para atención a alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La asistencia de los alumnos a sus clases suele ser alta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Parece ilusionado e interesado por la docencia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Responde puntualmente a todas las cuestiones que le planteamos en clase sobre conceptos de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Trata con el debido respeto a los alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ha conseguido que me interese por la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Se ha establecido un buen clima en la relación entre el profesor y los alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Creo que la asignatura impartida es útil para la formación profesional/científica de los alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. He dedicado comparativamente más esfuerzo a esta asignatura que a otras asignaturas de similar dificultad .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Desde principios de curso, quedaron claros los criterios de evaluación del rendimiento académico .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. El procedimiento de evaluación empleado en la asignatura me parece adecuado .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. El profesor atiende las reclamaciones que sobre las calificaciones de los exámenes le plantean sus alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Los materiales recomendados y utilizados (apuntes, libros, artículos, material de prácticas, etc.) me resultan útiles para la preparación de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Los aspectos prácticos de la asignatura (laboratorios, clínicas, ordenador, trabajos de campo, proyectos, etc.) se han cubierto aceptablemente a lo largo del curso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Las prácticas/problemas están bien concebidos en el contexto global de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Considerando globalmente todos los aspectos anteriores, me siento satisfecho con el trabajo realizado por el profesor .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>